التربية وما ليس بتربية!

(كيف لا نربي أبناءنا ؟!)



د. عبد العظيم كريمي

(أستاذ بجامعة العلامة الطباطبائي في طهران)

دار الهادي

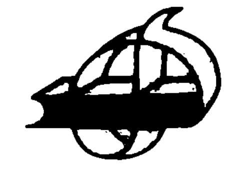

شبكة الفكر
alfeker.net

الطبعة الأولى

١٤٢٨ هـ - ٢٠٠٧م

دار الهادي

ISBN
9953-484-21-X



دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع

هاتف: ٠٣/٨٩٦٣٢٩ - ٠١/٥٥٠٤٨٧ - فاكس: ٥٤١١٩٩ - ص.ب: ٢٥/٢٨٦ غبيري - بيروت - لبنان

Tel.:03/896329 - 01/550487 - Fax: 541199- P. O. Box: 286/25 Ghobeiry - Beirut - Lebanon

E-Mail: daralhadi@daralhadi.com - URL: http: //www. daralhadi.com

«التربية، وما ليس بتربية!»

(كيف «لا» نربي أبناءنا؟!)

تأليف

د. عبد العظيم كريمي

(أستاذ بجامعة العلامة الطباطبائي في طهران)

تعريب

زهراء يگانه





المدخل

«نبذ العادات في التربية»

تزامناً مع حركة النهضة (Renaissance) استهل الإنسان حقبة ارتيابه، من جديد، إزاء العلوم الانسانية والسلوكية الحديثة وإزاء نمط ارتباطه، هو ذاته، بها. وبهذا توفرت له فرصة التمحيص بأسلوب آخر في حقيقة وجوده. من هنا يعتبر عهد ما بعد النهضة عصر حديث، عصر نبذ العادات والاعتبارات السابقة، وإعلان دعوة عامة تدفع الانسان للتوجه من الظاهر نحو الباطن.

وفي هذه الحالة وخلال هذا التحول العظيم لابد من إعادة النظر، بأسلوب جديد في دور العلوم التربوية ومكانتها وموقعها، مفهومياً ومنهجياً، لتشهد هذه العلوم، هي الأخرى، التحول بمثل مستوى ما اختبرته قيم المجتمع قبل النهضة وبعدها في سياق نبذ العادات. ولكن يبدو أن الأمر لم يقتصر على عدم تبلور مثل هذا التحول في

هذا المجال الواسع الحساس بل أحاطت بالمفاهيم الأساسية مثل مفهوم التربية، منمقات مزيفة ومشوهات مانعة كثيرة. وافرازاتها تعتبر خير دليل على ما نقول. فالحكم بشأن أيّ من مناهج التربية والتعليم لا يتيسر إلّا عن طريق متابعة وتقييم جيل نمىٰ وتربّىٰ وفق ذلك المنهج التربوي.

ومجتمعنا الحالي بحاجة، أكثر من أية برهة زمنية أخرىٰ، إلى تبلور تحول في المناهج الإعلامية والتربوية، تحول يأمن تنشئة جيل بناء، مبدع، مستقل، إلهي التوجهات وحر. ولا تتم تلبية هذه الحاجة إلّا بإحداث تغيير في انطباعاتنا إزاء التربية والأساليب المتبعة في المنازل والمدارس في إطار أداء مهام التربية.

نحن بحاجة إلى «نهضة انطباعية» في التربية و «نهضة تربوية» في مجال الانطباعات والرؤىٰ. نهضة كتلك النهضة الكبرى التي شهدها عالم الفلسفة قبل حوالي (٧٠ ـ ٨٠) سنة، نهضة تبناها فيلسوف يدعى «ويتجنشتاين» الذي لفت انتباه أصحاب الرأي نحو إدراك وتوضيح المصطلحات الأساسية في حقل التربية والتعليم وأسلوب استخدامها. ومنذ ذلك الأوان صار الاهتمام بماهية المفاهيم الدارجة في حقل التربية والتعليم وتحليلها الحجر الأساس الذي تقوم عليه النشاطات ذات الصلة. كان ويتجنشتاين يرى أن الألفاظ تفتقد، في عالم الواقع، لأي مفهوم حقيقي يُكسبها قوة مستقلة بل أنها تحمل مفاهيم منحها الإنسان لها.

والشرط اللازم لتبلور مثل هذا التحول الأساسي هو التحرز من

الوضع القائم، والتجرد من الأطر والمناهج والإجراءات التي تحولت بالفعل في نظام التعليم والتربية إلى سلسلة من العادات والشعائر والتعليمات العقيمة المتصلبة.

فنبذ العادات في التربية يعني إماتة ما ينجز خطأً في الوقت الحالي وإحياء ما ينبغي إنجازه بأسلوب صحيح.

ونبذ العادات في التربية يعني التيقظ إزاء هذا الواقع المر، واقع تحوّل فيه هدف التعليم إلى إيحاء سلسلة من المحفوظات لا طائل منها.

ونبذ العادات في التربية يعني إعادة النظر في الطريق الذي اعتدنا على سلوكه حتى الآن، والحكم بشأن المسافة التي قطعناها إلى هذه اللحظات، وطرح هذا الاستفسار: هل ازددنا بذلك قرباً إلى هدفنا في التربية أم بعداً عنه؟

نبذ العادات في التربية يعني شق شرنقة زيف التربية الخارجية والعودة إلى كنه التربية الباطنية، وهي هداية الوجدان والعقل الملتزم بالمبادئ.

ونبذ العادات في التربية يعني تحديد جوانب التربية من جديد وإحداث تحول في كل منها حيث يمكن تركيز الاهتمام بشؤون التربية على أصعدة ثلاثة، هي:

أولاً: التربية باعتبارها مؤسسة، أي نظاماً تربوياً يتميز بهيكلية وتنظيمات ومؤسسات واجراءات خاصة.

ثانياً: التـربية بـاعتبارها خـطوة انـتاجية مـولدة، أي تـحديد التغييرات المطلوب من التربية ايجادها عـند الشـخص، ومـا هـو الهدف من وراء تربية الأشخاص؟

ثالثاً: التربية باعتبارها «عملية»، أي: ما هي الأساليب والمناهج المطلوب أداؤها لتحقيق الهدف التربوي خلال تعاطي المربي مـع المتربي؟

من هنا، وفيما لو كنا نرغب في إحداث تحول فـي «التـربية» ككل، لابد من إحداث تغيير في نمط رؤانا فيما يخص التربية في كل من هذه الأصعدة الثلاثة وبشكل منتظم ومنسق.

ونبذ العادات في التربية يعني إحداث نهضة عـلمية، انـطباعية وقيمية فيما يرتبط بالمفاهيم والمناهج التربوية ليتسنى لنا انتشال نـظام التـربية والتـعليم مـن الحـالة الاصـطناعية، الانـتهازية والاستهلاكية.

ونبذ العادات في التربية يعني نبذ القـيمومية وايـجاد الظـروف المناسبة من اجل تحقق «الانطلاق الذاتي» و «التـعلم الذاتـي» و «الكشف عن الذات» و «الزعامة الذاتية» عند الجيل الجديد، ليكون بمقدورهم أداء دور فاعل في عملية التربية والتعليم.

ونبذ العادات في التـربية يـعني تـغيير نـمط رؤى المـربي إزاء المتربي بحيث تترسخ لدى المربين فكرة تعلق النصيب الأوفر من العمليات التربوية، في مجال التربية، بـالمتربي ذاتـه، وتـبنيهم أي منهج كفيل بـإحداث التـغير والتـعديل السـلوكي بـحسب مـوقف

المتربي وشخصيته واحتياجاته ورغباته أي نبذ الرؤى السطحية والشكلية إزاء القضايا التربوية والترحيب بكل ما يُبعد الإنسان عن التظاهر والقبح ولعب الأدوار المختلفة التصنعية.

ونبذ العادات في التربية يعني ادراك هذه الحقيقة بعمق وهي إننا سوف لن نستوعب «ما هي التربية» دون أن نعرف ما «ليست هي التربية».

ونبذ العادات في التربية يعني التكفير بالمناهج غير الكفيلة بالتربية والايمان بالمناهج الناجحة في أداء مهام التربية الصحيحة.

ونبذ العادات في التربية يعني شق خندق عميق وطويل بين «التلون» بطلاء القيم و «استدخال» القيم واستبطانها في شخصية الأطفال والناشئة.

وأخيراً، فإن العادات في التربية يعني التنبّه لهذه القضية الهامة في أمر التربية وهي أن الإنسان لا يمضي على خط مستقيم نحو هدفه المستقيم! بل يتوصل إلى الحقيقة عن طريق منعطف أوضح «إفلاطون»[١] أهميته في رسالته «الجمهورية».

إنطلاقاً من هذا، فإنه إلى جانب ضرورة اتباع أساليب غير مباشرة، لابد لنا من إحداث تغيير في اتجاهاتنا ومناهجنا التربوية:

ـ فبدلاً عن اقتباس التعليمات المتقولبة، ينبغي لنا التفنن في تجنب تربية الدلال (التربية الصادمة)،

---

١ ـ انظر «الجمهورية» لافلاطون، وكذلك كتاب «المصلحون العظام» لجان شاتو.

ـ وأن نفكر كيف «لا» نربي بدلاً عن تقصي النمط الأمثل لتربية أبنائنا.

فهذا الإحجام واجتناب التربية بالتعويد يعني بالذات إثارة اللهفة والحث على الإقدام في سياق التربية الناشطة! شرط أن نزيل عن الفطرة الإنسانية، المتقصية لله والقابعة في ذواتنا وذوات الآخرين، قشور العادات وعتمة الحجب وثقل العوائق الحائلة دون تفاعلها. لابد أن نثق أن الأسلوب الوحيد الذي يمكننا من اعتلاج الأمل في تحقيق تربية خلاقة وناشطة، هو نبذ العادات المتثبتة في التربية بالتعود والتربية الآلية الحالية.

يقول «ويل ديورانت»:

«لا تولد التربية الآلية القائمة على التعود، إنساناً مبدعاً وطليقاً بل ما تنميه هو شِبه إنسان. وهذه التربية تُخضع الحضارة للصناعة وتجعل الحياة تبعاً للفيزياء، والذوق والآداب مسخرة للثروة»[١].

فهذا النمط من التربية يجرد الإنسان عن أصالته الفطرية الإلهية. وكما نقرأ في عبارة رائعة للشهيد العلامة «مرتضى مطهري»: في مثل هذا النظام ينشأ الإنسان أحادي الجانب وليس متعدد الجوانب[٢] من هنا يتعمق الشعور بضرورة إعادة النظر في المفاهيم

١ـ انظر «فلسفة التعليم والتربية» الجزء الأول، مكتب التعاون بين الحوزات والجامعات، دار «سمت» للنشر، ١٩٩٣، ص ٢٢١.

٢ـ انظر «الإنسان والإيمان»، مرتضى مطهري.

والمناهج التربوية أكثر فأكثر. ولكن من مستلزمات إعادة النظر هذه، إجراء تقييم متعمق وشامل لجميع النشاطات المنفذة حالياً باسم التربية وعلى حسابها.

من هنا فإن نبذ العادات، وهو بمثابة السباحة عكس اتجاه تيار الماء، يُمكنّنا من إعادة التربية المسترسِلة في طريق منحرف ومعكوس إلى مسيرتها الطبيعية.

وهذا المؤلَف هو مدخل موجز يهدف لاستبانة هذا الانتقال وتفحص الأبعاد المعكوسة في هيكلية التربية، على أمل أن نزيده غناءاً ونضوجاً بفضل توجيهات أعلام أصحاب الرأي في حقل التربية والتعليم.

«المقدمة»

كل لغة نتوارثها عن الأسلاف إنما هي «وسيلة» وفي الوقت ذاته «فخ». نقول «وسيلة» لأننا بها نُنسّق خبراتنا ونُسخّر المعلومات المتأتية من الأحداث الجارية حولنا للوحدات اللغوية من ألفاظ وعبارات وموضوعات. ونقول «فخ» لأننا في ظل العلوم المكتسبة التي نتناقلها بهذه اللغة نفقد قابليتنا على الابداع والتجديد وتحديث الأفكار.

هي وسيلة لأننا بها نوسّع مجال تنامي فكرنا، و «فخ» لأنها تجعلنا نقتبس أفكار الآخرين[1] فنصبح بكلماتهم ناطقين بدلاً أن نكون للأفكار مبدعين! فكما يقول «امانويل كانت»: «بالتقاط

---

١ ـ «قارنوا مع نقد العقل النظري» نقلاً عن «التعليم والتربية» لامانويل كانت.

وتقليد الأفكار ينشأ علماء اصطناعيون لم يتنام العلم عندهم بل زينوا ظاهرهم بطلاء براق. من هنا نلتقي أحياناً علماء (بل الأفضل أن نقول اشخاصاً متعلمين) على مستوىً متدن من الفهم الإدراك. وكذلك يعود إلى نفس السبب أن الجامعات صارت تثمر أكثر من بقية مؤسسات المجتمع، عقولاً مشوشة».

و«كانت» شأنه شأن «روسو» يريدنا أن نحجم عن تعلم الأفكار لكون تعلمها يعتبر عائقاً عظيماً إزاء تنشيط الفكر.

اللغة وسيلة، لأننا بها نطّلع على النظريات والرؤى والاتجاهات والمعطيات العلمية. وهي فخ لأن مثل هذه المعلومات الخارجية المتوافدة إلى عقولنا تحول دون اكتشاف المعرفة الباطنية الغريزية.

على هذا، فإن قضية التربية والمناهج والمفاهيم لا تستثنى من هذه القاعدة. فإننا كلما خُيّل إلينا أننا على وشك التوصل لتعريف التربية نزداد تجاهلاً لضرورة إعادة النظر في شؤونها وتحديث أفكارنا حولها. وبنفس درجة اهتمامنا بوضع تعريف شامل للتربية نتناسى خصائصها المميزة لها إزاء المفاهيم المتماثلة والمتقاربة.

ولكن يبدو أن في بعض الحالات، سيما فيما يخص موضوع التربية ومفهومها، هنالك مجموعة من الخصائص التي تميز التربية عن سائر المفاهيم الأخرى، تُقرّبنا أكثر إلى المفهوم الواقعي للتربية. بالضبط بنفس الطريقة التي توصل بها العالم «اديسون» إلى اختراع الكهرباء. فعندما وجّه إليه صحفي السؤال: «بأي طريق توصلت لاختراع الكهرباء»، رد بجواب مدهش ومتناقض في ظاهر أمره،

حيث قال: «ما قرّبني لاختراع الكهرباء هو مائة طريق لا ينتهي أي منها إلى الكهرباء، فكانت هذه الطرق مبيّنة للطريق الأساسي!!».

بتعبير آخر، فإن الإلمام الشامل بأية ظاهرة معقدة، يتطلب الانفصال عنها والنظر إليها من الخارج إضافة إلى تأملها من الباطن.

من هنا، يرى بعض الفلاسفة أننا نحن بني الإنسان مخلوقات نتطبع ببعد النظر غريزياً، ولا نرى أية ظاهرة على أوضح صورة إلّا عندما نتطلع إليها ونحن على مسافة منها، لأن التفاصيل والجزئيات تسبب التشوش والاختلال، والمعلومات الزهيدة تحجب المعارف الأكثر تعمقاً. أي أن إحراز إلمام جزئي بموضوع ما، قد يحول دون تحقق معرفة أكثر دقة حولها! ولما نتوحد مع موضوع ما أكثر من الحد اللازم نزداد نأياً عنه. فكما يقول الشاعر صائب التبريزي: (أطلبْ الحُسن العجيب والمعنى الغريب) لأن المجهولات هي العامل الوحيد لتعزيز حب أو دافع الاستطلاع.

وعند غياب المعرفة إزاء موضوع خاص ينبثق ويتأجج دافع المعرفة (أو ما نسميه الدافع المعرفي).

وما أروع كلام أحد الرسامين المبدعين:

«أنا أرغب أن أبدأ من الصفر بدلاً عن الرقم (١) لأننا إذا نبدأ من الرقم (١) يتحدد اتجاه الأعداد: ٢ و ٣ و... و ٣١ و... تلقائياً نحو القمة. أما الصفر فإنه مع كونه رقم محايد وهامد وخاوٍ، ولكن في الوقت نفسه بإمكانه التحرك نحو جميع الجهات. ومع كونه لا شيء

بإمكانه أن يصبح كل شيء»[١].

يعلن «استيس» أيضاً، وبوضوح تام، في كتابه «العرفان والفلسفة» إنه من الأفضل أن نعاني من الغموض، ولكن من نوعه المنطقي، بدلاً عن الدقة من نمطها المزيف. لأن الغموض يولد الأرضية والدافعية للإيضاح والتحليل والابداع الزائد بينما الدقة والوضوح تتضمن مسبقاً جميع الطرق والمعلومات ولا تبقي مجالاً لإبداء الرأي وانتاج فكر آخر.

من هنا، فإننا لو نطلع على ما ليست هي التربية، وننجح في الإلمام بما يخرج عن إطار التربية يكون بمقدورنا الإحاطة، وبشكل أفضل بكثير، بدائرة الحقائق التربوية. ومع أن هذا الاستدلال السلبي الاتجاه، الذي ينطلق من وجهة نظر عكسية للتربية، لا يثمر تعريفاً دقيقاً للتربية. ولكن نفس هذا الغموض والصدّ يزيد من حساسية أذهاننا وتعمقها أكثر فأكثر إزاء أي موضوع في منتهى البداهة والبساطة مثل التربية!

وعلى هذا جهدنا عن عمد وبعد تفكير مدروس أن نستغني عن تصنيف خصائص التربية في عشرات الفقرات المتسلسلة (كما فعل الآخرون حتى الآن وباسلوب مكثف جداً) ونحدد ومن ثم نتدارس الخصائص السلبية، أي تلك الخصائص التي لا علاقة لها بالتربية

١ـ(الحركة المتواصلة حول دائرة مثل الصفر)، تقرير حول معرض رسومات يوسف شريف كاظمي، اعداد «بريسا فقيه»، نشرة «معيار» (المقياس)، العدد (٢٠).

ولكنها تشابكت وامتزجت معها خطأً. أي أننا نرسم الحدود الفاصلة بين التربية وشِبه التربية.

ومع أن ولوج هذا الوادي الغريب وفي هذه الفسحة الغير عادية والغير مألوفة يولّد لدى القراء غموضاً فكرياً ويفرز عنه توجيه اتهامات علمية لمن يختار هذا الموضوع للدراسة والكتابة. ولكن يبدو أن تبني فكرة هذا العزل، المؤدي إلى شق خندق عميق وطويل بين ما «هي» التربية وما «ليست هي» التربية، ضرورة حتمية لاعداد المقدمات اللازمة لتبلور نظرة «غير مألوفة» إلى أوضح مفهوم في مجال الحياة الإنسانية! فكما يقول الفيلسوف الكبير والعبقري المعاصر «انطوني تابيس»: تختبئ أوضح طبقات الحقيقة، وكذلك أكثر غرابة، بين أبسط ثنايا الواقع وأكثرها بداهة! فلو نجحنا في إضفاء حالة غير عادية ومتقصية للمفاهيم والمعاني إلى نظرتنا إلى الأشياء العادية، سوف تكتسب جميع الأشياء عندئذ حالة جديدة ومدهشة[1]، لأنه باستئناس الأذهان بالكثير من التعاريف يُحظر على المفاهيم والمصطلحات الدارجة في حقل التربية والتعليم، ان تتحرر ولو لمرة واحدة عن القيود التي تفرضها عليها القوالب السائدة والأطر المحددة مسبقاً.

وبالطبع لو نوفق في التوصل إلى المفهوم الواقعي للتربية ومناهجها الصحيحة، يمكن التصريح بثقة أننا سوف نتوصل كذلك

---

١ ـ انظر نشرة «نداء يونسكو»، العدد ٢٨٩، تموز ١٩٩٤، حوار مع «انطوني تابيس».

إلى معرفة القسم الأكبر من ماهية ودوافع وأسلوب تنامي الإنسان وتكامله. لأن حل قضية التعليم والتربية يتطلب الرد على أسئلة أساسية ثلاثة حول حكمة الإنسان وأبحاثه العلمية، وهي:

١ ـ ماذا يريد الإنسان، أو ماذا ينبغي عليه أن يريد من الحياة في هذا العالم؟ أو ماذا عساه أن يريد منها؟

٢ ـ ماذا يعني التعليم والتربية الإنسانيان؟

٣ ـ ما هي الخصائص المطلوب توفرها فيمن يخضع للتربية والتعليم ليتحقق الهدف المنشود[١]؟

وفي جميع هذه الحالات لابد من تحديد الهدف من التربية بادئاً[٢].

فبحسب رأي «سقراط» الهدف من التعليم والتربية هو «حب الجمال». وبتعزيز هذه الحالة أو بعبارة أخرىٰ، بترسيخ دافع الجمالية عند الإنسان فإنه في أرقى مرتباته يؤدي إلى النظر في الجمال الإلهي وتتحقق ذروة كماله في ظل حبه للجمال.

وكذلك يرىٰ أفلاطون أن: الهدف من التربية والتعليم هو تحدي القبح والتظاهر والتصنع[٣]. وعند تحقق هذا الهدف ينأى الإنسان

---

١ ـ مجلة «فروغ تربيت» (إشعاعات التربية)، السنة الأولى، العدد ٣، ١٩٤٤.

٢ ـ يرى «كانت» أن الهدف من تربية أي شخص هو تنمية كل كمال يمتلك الشخص الاستعداد له ولكن ماذا يعني الكمال؟ هنا يتبلور الاختلاف في وجهات النظر وتطرح ردود تثير، بحد ذاتها، تساؤلات أخرى في الأذهان.

٣ ـ انظر: «فلسفة التربية والتعليم»، نظرية إفلاطون، مكتب التعاون بين الحوزات والجامعات، دار «سمت» للنشر، ١٩٩٣.

عن الرياء والتظاهر والكذب وكل ما لا يليق بالأخلاق والخصائص الانسانية المرموقة. ونفس هذا التنافر وتحدي عوائق الكمال ويمهد سبيل الإنسان نحو الهداية والنمو والبناء.

من جهة أخرىٰ، يرى «روسو» أن الهدف من التربية والتعليم هو تأمين الحرية للكشف عن طبيعة الأطفال والإنسان. فبالحرية يحرز الانسان قابلية الابداع، الاستقلال، الثقة بالنفس، رحابة الصدر، سلامة الفكر والحلم. والتربية الباطنية الذاتية هي بالضبط تحقيق سيادة الذات عن طريق الذات.

ويقول «ولز»: ان الهدف من التعليم والتربية هو تحرير الفكر من الطرق المسدودة.

أما «بيترز»، فإنه يرىٰ أن التربية عملية تفرز تنامياً فكرياً مطلوباً وهو بحد ذاته هدف قيم ثمين.

ويؤكد «براتراند رسل»: أن الهدف من التربية تنشئة إنسان يحرر الفكر مرتاباً، من قيود العادات والعقائد الايحائية، ويتعلم كيف يواصل الحياة في ظروف وحالات اللا ثقة وفي نفس الوقت لا يحجم عن إبداء الرأي والإقدام[1].

الآن لو نركز الانتباه بانطباع جديد حول أهداف التربية وبحسب ما عرضنا من آراء نقلاً عن فلاسفة التعليم والتربية، سوف نلتفت

---

١ ـ انظر كتاب «معرفتنا عن العالم الخارجي»، وكذلك كتاب «مقدمة حول تحليل المفاهيم التربوية».

إلى أن أغلبية ما ينفذ في المدارس باعتبارها نشاطات التربية والتعليم لا يتحدد وضعها بفقدانها أي ارتباط مع هذه الأهداف بل أنها تؤدي مآلاً، في بعض الحالات، إلى تكوّن ارتباط عكسي بينها وبين تلك الأهداف.

والكتاب الذي بين يديك، إنما هو جهد يهدف إلى استبانة هذا الوضع العكسي، وإماطة اللثام عن اجراءات تنفذ باسم التربية ولكنها مغايرة مع الأهداف التربوية المتعالية، وإلى الكشف عن خفايا مخيفة تتم تحت لواء التعليم والتأديب وايضاح تلاعبات مشوهة تتعرض لها روح ونفس الأطفال والناشئة. وكذلك، الإشارة إلى الأساليب المسمومة والصادمة المتبعة في نظام التعليم والتربية. فمثل هذه المناهج والإجراءات تؤدي إلى تنشئة أشخاص لا يريدون أو لا يقدرون على العيش وفقاً لنسقهم الإنساني والفطري. فبحسب هذا الاتجاه يتمثل أغلبية التلاميذ بمجتمع النحل حيث يحلقون على هيئة مجاميع حول ما تفرضه عليهم الضغوطات والايحاءات التعليمية والتربوية، فينسون أنفسهم جراء عملية الاقتباس عن الآخرين، ويفقدون قابليتهم على الاكتشاف والابداع باستنادهم إلى المكتسبات الايحائية. غني عن الايضاح أن أبسط حاصل لهذا النمط التربوي هو تلاشي فردية الشخص ونحر كيانه المتميز في جو مشوش ومصدوم يخلقه التربية والتعليم الشكلي الأحادي الجانب. ولا يترشح عنه إلّا عقم الفكر على الصعيد العقلي، وانطلاء القلب على الصعيد العاطفي، واكتساب السلوك

والأخلاق طابعاً شكلياً على الصعيد القيمي.

هكذا تتسلح «التربية» ضد «التربية» وتحل ما «ليست هي التربية» في محل ما «يجب أن تكون التربية» ولكن إماطة اللثام عن هذا التحول يتطلب تفحص الاتجاهات الحالية فيما يخص المفاهيم والعمليات ذات التدخلات الصادمة في سياق التربية. وهذا الكتاب يجهد لإعادة الإشارة إلى مجموعة الإجراءات الخارجة عن إطار التربية، ولكنها حلت محل التربية خطأً.

وفي ختام هذه المقدمة، أذكر أنني عجزت على مر جميع مراحل تأليف هذا الكتاب، أن أخفي قلقي وهواجسي إزاء الإفرازات الغير متوقعة والعوارض المثيرة للنقاش لهذا النمط من الاتجاهات في مجال القضايا التربوية (والتي ربما تؤدي إلى تبلور تحديات واسعة ومتجذرة في الأوساط العلمية والتربوية). على أمل أن يرفدنا أصحاب الرأي الواعون والمصلحون الطيبون في حقل التربية، بتوجيهاتهم الرؤوفة المفعمة برحابة الصدر حول هذا الوادي العجيب والجو الغريب.

عبد العظيم كريمي

شتاء ١٩٨٧

الباب الأول

التربية، وما ليست هي !

التربية، وما ليست هي؟

قد يكون، ما هي التربية؟ التساؤل الأكثر بداهة ووضوحاً وفي الوقت نفسه، الأكثر فقداناً للأهمية والضرورة، من بين التساؤلات المتوافدة على الأذهان. والأكثر بداهة ووضوحاً منه هو أن نـريد التفكير في شأن «ما ليست هي التربية»؟ ولكن، حقاً، كيف يمكننا أن نُعرِّف التربية؟

فحتى فيما لو توحدت الآراء حول تعريف التربية (وهذا بالطبع أمر مستبعد للغاية) عندئذ يتبلور، على الفور، أمامنا سؤال آخر أي: ما هو الهدف من التربية؟ فلو كان النجاح حليفنا في تحديد واستبانة الهدف أيضاً. سوف يتكون سؤال أكثر أهمية وجذرية، وهو: ما هي الأساليب التربوية التي من شأنها أن تحقق الأهداف التربوية؟

وإلى جانب جميع هذه التساؤلات يبقى السؤال الأكثر أصالة في هذا السياق هو: كيف يجب أن يكون ارتباط المربي والمتربي؟ ولو نواصل البحث على هذه الوتيرة نواجه تساؤلات متزايدة أخرى يثير كل منها أبحاثاً أكثر تعقيداً، ومنها:

١ ـ ما هي الأمور والأشياء التي ينبغي على التلاميذ تعلمها في المدارس وخلال عملية التعلم؟

٢ ـ ما هو الهدف من تعلمهم لها؟

٣ ـ كيف يتم اثبات صحة وحقانية هذه الأهداف والمضامين؟

٤ ـ كيف يجب ان تُنفذ عملية التنظيم ومناهج التربية والتعليم؟

٥ ـ ما هي الأدوات ووسائل الإعلام التعليمية والتربوية التي يتوجب الإفادة منها؟

٦ ـ كيف يمكن التوثق من أن عملية التعلم قد تمت أو أن الأهداف التربوية قد تحققت؟

فبحث تربية الإنسان وبناء شخصيته يعتبر من الأبحاث والمحاور الرئيسية في جميع مذاهب وفروع العلوم الإنسانية حيث أدلى المفكرون وأصحاب الرأي في حقل التعليم والتربية بوجهات نظر مختلفة في هذا السياق وبحسب موقع الإنسان ومكانته في كل من المجتمعات والثقافات[١].

---

١ ـ تستخدم لفظة «التربية» أحياناً بمعنى واسع للغاية. ومؤداها مجموعة التأثيرات ←

ولكن يبدو أن كل ما يورد من بيانات حول التربية، فإنه قبل ان يكون عامل ايضاح لاستبانة مفهوم التربية، يتحول بحد ذاتـه إلى عائق ضخم يمنع استيعاب مفهومها الواقعي. من هنا فإنه ينبغي أولاً الرد على هذا السؤال: ما هـي قـيمة مـعلوماتنا عـن التـربية إزاء مجهولاتنا بشأنها؟ وما هي التبعات المتأتية مما تنجزه باسم التربية قياساً إلى ما لا ننجزه؟

ربما يكمن في ما نعرفه وما ننجزه مخاطر أكبر، قياساً إلى ما لا نعرفه ولا ننجزه! من هنا، يكون عرض «ما ليس هي التربية» أهم وأكثر تأثيراً في سياق تحديد ما تسمى «مضامين التربية»، سيما في مثل مجتمعاتنا حيث آلت انتظامية نظام التربية والتعليم في بلداننا إلى تأسيس المدارس الحديثة وفقاً للنمط الغربي. فتحولت مسيرة التربية من حالتها الذاتية الغير انتظامية والطبيعية إلى قـائمة عـلى المناهج والتعليمات والوصفات المحددة مسبقاً. ومنذ ذلك الحـين ترجمت لفظة (Education) إلى مصطلح «التربية والتعليم»، وبـذلك

← المتولدة في عقولنا وإرادتنا بتأثير من الطبيعة أو من أناس آخرين. يقول «اسـتورات ميل»: «التربية تشمل كل ما تنجزه أو ينجزه الآخرون مـن أجـلنا لنـقترب مـن كـمال طبيعتنا». فالتربية بحسب أوسع معانيها تتضمن افرازات غير مباشرة، لأمور متنوعة ذات أهداف مختلفة تماماً، في مجال خصائص الإنسان وقواه. ولكن هذا التعريف يشمل أمـوراً متعارضة تماماً يؤدي ضمها إلى بعض، تحت عنوان موحد، إلى إثارة الفوضى. (انظر كتاب «التربية وعلم الاجتماع» لأميل دوركهايم).

تم اعتباطياً شطب الفاصل بين التعليم والتربية وتَعرّض حقل التربية والتعليم، من وجهة النظر التربوية على الأقل، لانحراف مهيب ما زال نظام التربية والتعليم في بلداننا يعاني من مردوداته حتى الآن أيضاً.

من جهة أخرىٰ، انعدام التمايز الشفاف بين الألفاظ والمفاهيم المتشابهة والمتقاربة في حقل العلوم التربوية (كما في «التعليم»، «التزكية»، «التدريس»، «التدريب»، «التربية»، «التنشئة»، «التعويد»، «الانماء»، «التطبيع»، «التطويع»، «الإشراط» وما إليها) يؤدي إلى إحاطة موقع التربية ومفهومها الدقيق بهالة من الغموض. ولا يمكن استيعابها بشكل صحيح إلّا عن طريق «التنقيح والصقل»[١].

ومجموعة من أصحاب الرأي في مجال التربية والتعليم وعلماء وخبراء النفس، تحدد التعليم بأنه عملية نقل المعلومات إلى ذهن المتعلم، والتربية بانها توفير الأرضية لتفعيل وتوظيف كوامن الاستعدادات وبالتالي تغيير سلوك الشخص وطباعه على نحو مطلوب[٢]. ومجموعة أخرىٰ ترىٰ أن التعليم هو نقل العلوم والمعارف، والتربية هي نقل القيم والمُثُل! ولكن هل يا ترىٰ يمكن

---

١ ـ للاطلاع على تعريف أكثر دقة لهذه المفاهيم، انظر كتاب «مدخل إلى فلسفة التعليم والتربية»، رابين بارو و رونالدو و دز.

٢ ـ انظر كتاب «الانسان والشخصية الإنسانية»، مجتبى هاشمي، مطبوعات الحوزة العلمية بمدينة قم المقدسة، ١٩٩٣.

بالفعل تحديد اختلاف ما هوي بين التعليم والتربية؟ وهل أن التعليم هو موضوع التربية أم أن التربية هي موضوع التعليم؟ وهل أن التعليم والتربية هما لفظتان مختلفتان أم مترادفتان؟ وهل أن التعليم والتربية مفهومان طوليان أو عرضيان؟ ومئات التساؤلات الأخرى التي يمكن طرحها ومناقشتها من وجهات نظر مختلفة؟

فلو كان الهدف من تعريف شيئين هو التمييز بينهما، فهذه التعاريف إنما تتداخل وتتشابك مع بعض بنحو لا يقبل التفكيك (كما في سدى ولحمة قطعة من القماش). فكما يتعين على المعلم، خلال عملية التعليم، أن يعمل على نقل المعلومات إلى ذهن المتعلم، فإنه خلال عملية التربية أيضاً، يترتب توفر مثل هذا الارتباط بين المربي والمتربي. وكما أن التربية تؤدي إلى تفعيل الاستعدادات وتغيير سلوك الشخص، فان التعليم أيضاً يلعب تلقائياً دوره في ازدهار استعداد الشخص وفي تغيير سلوكه ورؤاه واتجاهاته. وبتعبير آخر، يمكن القول أنه للتربية نمط تعليمي وللتعليم أيضاً أسلوب تربوي. على هذا، فإن ما يميّز هذين المفهومين عن بعض من منطلق ذهني هو نمط تأثير كل منهما في سلوك الشخص[١]. فعلى سبيل المثال، لو تم تدريس المضامين

---

١ ـ خلال عملية «التعليم» ونقل المعلومات، لابد من تنمية حالة التيقظ الأخلاقي وقابلية التميز لدى التلاميذ، وإسنادهم في سياق تعميق وتجذير أفكارهم وبصائرهم على ←

التعليمية، وتتحدد غالباً بمعرفة وايضاح الحقائق العلمية واكتشاف ارتباط الظواهر مع بعض، بنحو يـؤدي إلى تـغيير رؤى الشـخص وسلوكه وانطباعاته، فإن هذا «التعليم» هو «التربية» نفسها. فالتعليم مصطلح يطلق على عملية تنمية جميع الجوانب العقلية، والجسمية، والاجتماعية، والأخلاقية، والعـاطفية عـند الأشـخاص. والعكس صحيح فيما لو انساق مضمون الموضوعات والنداءات التربوية في اتجاه معرفة الآداب والعادات والانساق الاجتماعية السوية والقيم والمثل الأخلاقية والفضائل الدينية. ولكن لو تحدد الأمر بتعلم هذه الموضوعات في دائرة التأثير في الفكر والادخار في مجال الذاكرة وزيادة المعلومات، ولم يكن لها دور في تغيير الطباع والاتجاهات، فسرعان ما تتلاشى نتائجها ومردوداتها.

بناء على هذا، قد يكون لدروس الفيزياء والكيمياء والهـندسة، فيما لو تم تدريسها بأسلوب منهجي صحيح وذي معنى، إفرازات

← نحو يمكنهم من التوصل إلى مجموعة الالتزامات والعقائد التي تمثل دليلهم في الحياة. من هنا أكدت اللجنة الدولية للتعلم (في القرن ٢١)، بأن التعلم يقوم على ثوابت ومقومات أربع هي:

- التعلم من أجل «التعرف» (تعلم لتعرف)،
- والتعلم من أجل «التعلم» (تعلم لتعلم)،
- والتعلم من أجل الكينونة (تعلم لتكون)،
- والتعلم من أجل المشاركة (تعلم لتساعد وتشارك الآخرين). (انظر «التـعلم كـنز باطني»، مطبوعات اللجنة القومية التربوية والعلمية والثقافية للأمم المتحدة).

تربوية مطلوبة أكثر من دروس تتطبع من حيث المضمون بنسق قيمي وأخلاقي ولكن يتم تدريسها للتلاميذ بأسلوب خاطئ أو قسراً وفي إطار مدخورات ذهنية وحفظية. بعبارة أخرىٰ، فإن تدريس القضايا التعليمية فيما لو ترشح عنه «تنمية» فكر التلاميذ وقابلياتهم على التفاعل العقلي، وعلى اتخاذ القرار بهدف اكتشاف المجهولات وإثارة دافع الاستطلاع العلمي لديهم، فمثل هذا الفكر والتفكير يعتبر بحد ذاته ضرباً من العبادة.

قال الإمام علي بن أبي طالب عليه السلام:

«أفضل العبادة التفكر. لا عبادة كالتفكر»[1].

والعبادة، بدورها، تعتبر الهدف من خلق الكون وفلسفة خلق الإنسان. فقد قال الله سبحانه وتعالى:

﴿ما خلقت الجن والإنس إلّا ليعبدونِ﴾[2].

فمن المسلم به أن التلاميذ في حالة إحراز قابلية التفكير الصائب والتمحيص فكرياً في آيات الخلق ومظاهر الوجود، فعندئذ سوف يتيسر لهم تلقائياً تحقيق أهداف التربية الدينية. ألا وهي الإيمان بالله والالتزام بالدين وحب الجمال والحقيقة. ومع هذا، فإن التعلم ورغم قدرته على أن يكون بل كونه بالضرورة عاملاً للتنمية والتربية، لكنه قد لا يكون أياً منهما. وربما عجز عن

١ـ أمالي الطوسي، ص ٩١.

٢ـ سورة الذاريات، الآية ٥٦.

إيجاد أي تغيير لدى الشخص. أما فيما يخص قابلية أو عدم قابلية التعليم على ايجاد التغيير فإنه أمر يرتبط بالهدف والأسلوب اللذين نتبناهما. من هنا، فإن الإيحاء والتكرار والتعويد ومع أنها أساليب وأنماط تعليمية ولكنها لا تعتبر عوامل إيجاد قابليات أو التمهيد للتغيير عند الشخص بل وسائل لتقليص مداها. ومع هذا، فإنها بعيدة كل البعد عن المفهوم الواقعي للتعليم.

على هذا، فإن التربية الأخلاقية ليست عملية تعليم معلومات ونقل خطابات أخلاقية بل توفير الأرضية لتحقق السيرة الطيبة للإنسان وتبلور وتفعيل الوجدان الأخلاقي عند الشخص ليتمكن، بالاستناد إلى مدخوراته الفطرية، من الاهتداء إلى الخير والفضيلة بنفسه. فبحسب هذا الاتجاه التربوي لا يكون المربون ملزمين بالتحدث إلى الأطفال عن أهمية الدين والأخلاق أو الاستقامة والصدق فقط، ولا يكفي توعيتهم إزاء أهمية ودور القيم الأخلاقية في الحياة، بل الأهم من ذلك أن يوفروا الأجواء اللازمة لكي لا يشعر الأطفال بالحاجة إلى الكذب والانحراف، بالاستغناء عن تقديم التوجيهات والمواعظ وكذلك المنع والتحذير، والعمل، بدلاً عن ذلك، على خلق الظروف المناسبة للتحرك، والنشاط، واللعب، والنظام وحب الجمال. وعلى هذا، فإن التربية الدينية لا تتحدد بتعليم الأحكام والآداب وشرائع الدين، لأنها تمثل الخطوات الأولى في هذا المضمار ولا تتعدىٰ المستوى المعلوماتي والترسخ في الذهن. والمهمة الأكثر جذرية وأهمية للتربية الدينية هي تحفيز

دوافع الحب والود والحمد لله عند الإنسان وحب القيم الإلهية والشعور بالحاجة إلى العبودية وعبادة الله تعالىٰ. وهذا ما يتطلب الهداية القلبية ونفوذ وترسخ الايمان في القلوب.

ولكن كيف تجردت التربية الغريزية الذاتية عن مكانتها الأساسية لتتدنى إلى مستوى التكوينات الخارجية الاصطناعية؟ يبدو أننا، للالتفات إلى بواعث هذا الانحراف والتجرد، بحاجة قبل كل شيء إلى تقويم (إعادة تحديد) العوائق الحائلة دون معرفة المفهوم الواقعي للتربية، عوائق تعكر صفو صورة التربية في مرآة ذهن الإنسان.

في الحقيقة، عندما ينساق الكلام حول التربية، سيما وجهات النظر والآراء والأساليب المتداولة والدارجة في سياقها، فإن الذهن يتجه عادة باتجاه مفهومها الذي لو نمعن الدقة فيه لالتفتنا إلى أنه لا يفقد أي ارتباط بالمفهوم الواقعي للتربية فقط بل قد يكون عاملاً مضاداً لها. أي بعبارة أوضح، فإن مجموعة التعاريف، والمفاهيم والانطباعات الدارجة حالياً في المجتمع تعتبر بحد ذاتها، في بعض الحالات، حائلاً دون الكشف عن المفاهيم والمبادئ الصحيحة للتربية. فمبادئ التعليم والتربية ليست أموراً وضعية بل «اكتشافية». فاكتشاف المبادئ[1] على اختلاف ماهيتها عند كل من الأطفال،

١ـ البحث حول مبادئ التعليم والتربية ليس بالأمر الهين. فأول موضوع يتناوله ←

وكذلك المضامين السيالة والمتغيرة للأهداف وكذلك الماهية البيئوية المتنوعة والتجاذبات المتعددة الجوانب والغير متثبتة فيما بين هذه العناصر يتوقف على العمليات المتبادلة بين هذه العناصر على مر اللحظات. فهذه العوامل والمواقف تتغير باستمرار بحسب اختلاف دورات الحياة الفردية والنوعية للانسان وبالنظر للظروف الاجتماعية والثقافية السائدة في المجتمع. من هنا، فإن تحديد مبادئ ثابتة للتربية لا ينسجم مع هذه التغييرات المتواصلة. على هذا كيف يمكننا تبديل أمر متغير غير متثبت إلى أمر جامد ومتصلب؟ وكيف يمكن تدارس حقيقة سيّالة بأدوات وتقنيات آلية ومتصلبة؟

إذاً «أول» عوائق فهم التربية هو اعتبارها عملية آلية متصلبة بحيث يخيل إلى البعض أن المتربي كطين الصلصال في يد المربي، له أن يتلاعب بمظهره كيفما يشاء أو أن باطن المتربي كمستودع لابد من ملئه بمواد ومنتجات جيل الراشدين.

← هذا البحث هو: هل أن للتعليم والتربية بحد ذاتيها مبدأ أو مبادئ خاصة أم أنهما يستقيان مبادئها من معارف أخرىٰ. أي بتعبير آخر هل تكون هذه المبادئ وضعية (لابد من تقريرها ووضعها) أم اكتشافية (لابد من كشفها) وعشرات التساؤلات الأخرى التي ينبغي التوصل للإجابة عنها خلال عملية التربية. يرى «بيترز» أنه وبدلاً عن أن يتركز الاهتمام والتفكير في المبادئ والأهداف، يجب تقصي الطريق الصحيح وانتقاء الأسلوب السوي. فهمة المعلم أو المربي، برأيه، تتمثل بمهمة البحار. فالظروف المائية والجوية على المدى الزمني البعيد لا تتحدد مسبقاً لأي بحار أبداً.

و «ثاني» عوائق فهم التربية هو اعتبارها عملية «انتاج»[١]. أي أن يسود التصور بأنه ينبغي الإفادة من المتربي لتلبية المتطلبات الاقتصادية والسياسية المقررة في المجتمع. فمن وجهة النظر هذه يجب أن يكون الأشخاص مواطنين مطيعين مفيدين يضحون بهويتهم الفردية إزاء الهوية الجماعية والمصالح السياسية المتحكمة بالمجتمع. فالافراز الأكثر بداهة لهذا النمط من التربية هو تلاشي فردية الأشخاص وهيمنة الحكومات على جسم الطفل وروحه. وقد اثبتت الخبرات التاريخية أن مثل هذه الاتجاهات التربوية تؤدي إلى تكوّن جيل منقاد، عقيم، مشلول، متهشم ومتجرد عن الهوية. فهذا النمط من الرؤى يعتبر «انتاج» أعضاء مفيدين للمجتمع هدفاً للتربية والتعليم!

و «ثالث» العوائق الهامة لفهم حقيقة التربية هو اعتبارها عملية خارجية، عملية زخرفة وتطلية. حيث يرى البعض ان التربية مهمة يتحملها الجيل الراشد إزاء جيل لا يقوى بعد على مواصلة الحياة الاجتماعية. أو أن التربية عبارة عن فعل قصدي أحادي الاتجاه، يؤديه الكبار إزاء الطفل لتكييفه مع القوانين والضوابط الاجتماعية. أي أن مهمة الراشدين في هذا النمط من التربية يتحدد في الحقيقة

---

١ ـ أول من وضع هذا التعريف الانتهازي للتربية هو «استورات ميل» ثم روّج له «اسبنسر». انظر كتاب «التربية وعلم الاجتماع» لأميل دوركهايم.

بنقل الخبرات والتراث الثقافي للمجتمع إلى الجيل الجديد[١] دون أن يكون للجيل الجديد أي دور ناشط في إعادة تنسيق هذه الخبرات.

فهذا النوع من الانطباع وإن كان يبدو، في الوهلة الأولىٰ، أمراً مطلوباً وضرورياً ولكنه بتوقفه عند نفس هذا الإطار سوف تتجاوز تبعاته السيئة آثاره الايجابية. فلابد لكل جيل ان يقوّم ويعيد، بنفسه، تنسيق ونظم الخبرات والمعارف والحقائق الثقافية بما يتلاءم مع زمانه.

و «رابع» انطباع انحرافي للتربية، يرتبط بتوجهات و «أهداف» التربية. حيث يتصور البعض أنه من أجل تنشئة كل شخص لابد من تحديد أهداف مقررة مسبقاً ليتم توجيه المتربي نحوها. بينما يكمن الهدف من التربية في عملية التربية نفسها[٢]، ولابد للمربي أن ينسجم مع الأصالات الفطرية والتوجهات الطبيعية والتكوينية للمتربي والتي يكشف عنها خلال عملية الازدهار وتفعيل مواهبه واستعداداته الكامنة، لا أن يكيف المتربي بحسب أهدافه هو. من هنا يرى «جون ديوي» أنه ليس للتعليم والتربية هدف محدد

---

١ ـ انظر «مبادئ التعليم»، إعداد محمد باقر هوشيار، الجزء (١)، ص (١٩ و ٢٠) وكذلك انظر كتاب «التربية وعلم الاجتماع» لأميل دوركهايم.

٢ ـ انظر كتاب «الديمقراطية والتعليم والتربية» للدكتور شريعتمداري.

مسبقاً. بل الأهداف تعود للأبوين والمعلمين والأشخاص[1].

و «خامس» إلتباس إدراكي لمفهوم التربية يرتبط بنمط و «أسلوب» التربية أي أن البعض يتصور أن التربية لابد أن تتم عن طريق مواصلة التعليم وبذل المعلومات والتعليمات الخارجية بينما التربية عملية اكتشافية[2] لا اكتسابية إلتقاطية. فحتى لو كنا نهدف إلى تحقيق السعادة الحقيقية للمتربي لابد من توفير الظروف المناسبة لكشفه عن سعادته في باطنه لا أن نخلق له السعادة خارجياً ونقدمها له.

يبدو أن ما أثير من تحديات كبرىٰ بين وجهات نظر المنظّرين ومقرري المناهج الدراسية يعود لنفس هذا السبب، وهو: هل يتقدم الأسلوب على المضمون أم المضمون على الأسلوب؟ وهل أن المضمون التربوي يتوقف على طموحات مقررة مسبقاً أم على الموقف الاستجابي للمتربي إزاء مضامين التربية ونمط تجاوبه معها؟

على أية حال، لو كنا نعتزم على الإشارة باختصار إلى عوائق فهم التربية ذات الارتباط بانحراف الانطباعات وخطأ المعلومات وسوء الفهم إزاءها، فإنها تتحدد بنفس عدد المقومات التي يتعين علينا الإشارة إليها فيما يخص خصائص التربية الواقعية. وعلىٰ

---

١ ـ انظر كتاب «مدخل إلى تحليل المفاهيم التربوية».

٢ ـ انظر كتاب «مدخل إلى فلسفة التعليم والتربية لروبين بارو و رونالد و دز.

سبيل المثال أشرنا إلى عدد محدود من الانطباعات الخاطئة المتبلورة غالباً في الأذهان حول مفهوم التربية، ويمكننا الالتفات إليها من خلال هذه الإشارة المقتضبة.

يقول فيلسوف القرن السادس عشر «مونتاني»: «الشر العظيم لا يتمثل في ان الناس لا يعرفون الله، بل الخطر الأعظم منه هو أن الناس استبدلوا الله بشيء ليس هو الله»[١]. وفيما يخص التربية كذلك يمكن الإشارة إلى مفهوم مشابه على نطاق أكثر محدودية. فالمعضل الأساس الذي يواجهه فريق من المربين والراشدين في سياق تربية أطفالهم وأبنائهم، ليس هو جهلهم شؤون التربية أو أنهم لا يعرفون شيئاً عنها بل الأسوأ والأدهىٰ من ذلك هو أنهم استبدلوا التربية أو أرفقوها بمفاهيم وانطباعات لا يتحدد أمرها بفقدانها أي ارتباط بالتربية بل أنها لا تنسجم مع التربية الناشطة بل تتعارض مع مفهومها الأساسي والواقعي أيضاً[٢].

من جهة أخرى، وإضافة إلى الاطلاع على عوائق فهم التربية، لابد من تحديد الأساليب والمناهج التي لا تنتهي إلى التربية بل تمنع الاهتداء إلى مساراتها الأساسية. فتحديد الطرق الغير منتهية

١ـ انظر كتاب «مونتاني» لبيتر برغ».

٢ـ يقول «جان جاك روسو» في هذا الخصوص: تذكر، وتذكر على مر اللحظات أن الشر لا يتأتىٰ من الجهل وعدم المعرفة قط بل أن المشؤوم هو التخبط والخطأ. فلا يتشوش الإنسان بسبب ما لا يعرف بل يضل السبيل بما يتصور أنه يعرفه.

إلى التربية يحظىٰ بأهمية أكبر بكثير من الإلمام بالطرق المنتهية إلى التربية.

فللاطلاع على الطرق المنتهية إلى التربية يجب أن نعرف ما هي الطرق التي (لا تـنتهي) إلى التـربية. أي أن الإحـاطة بـالأساليب الخاطئة أهم من معرفة الطرق الصحيحة. ومعرفة الانحرافات أكثر فائدة من معرفة الطرق الأصلية. أي أن نحذو حذو «لقمان الحكيم» حيث «تعلم الأدب ممن تجردوا عن الأدب». على هـذا فـإننا لو نجهل العوامل الفاعلة في الوقوع في ورطة «التربية الخاطئة» سوف نعجز عن معرفة العـوامـل المـوجهة إلى «التـربية الصـحيحة»[1]. بالضبط كما يقول «كريشنو مورتي» حول الاطلاع على القـضايا الدينية. حيث يرد على السؤال: «ما هو الدين؟» وما هي القـضايا الدينية قائلاً: قبل كل شيء دعونا نعلم ما ليست هي قضايا دينية. فالاتجاه الصحيح هو هذا. فمتى مـا عـرفنا أيـة أمـور لا تـرتبط بالدين، عندئذ يتغير تصورنا. فالقضية تشبه تنظيف زجـاج نـافذة متسخة. فإننا نتمكن من النظر إلى الخارج من خلالها عندما نبدأ بتنظيفها.

فباطلاعنا على الطرق المنتهية إلى «التـربية الخـاطئة» وعـلى العوامل الفاعلة في انحراف مسار التربية والمواقف المـتسببة فـي اختلال عملية التربية، عندئذ نرتعد دفعة واحدة جراء ما ينتابنا من

---

١ ـ انظر كتاب «للشباب»، كريشنو مورتي، ص ٦٩.

هلع إنساني وخوف إلهي لالتفاتنا إلى أن خطواتنا على سبيل التربية وفي إطار تعديل سلوك الأطفال وتنمية شخصياتهم لم تكن سوى اجراءات ضمن «التربية الخاطئة». وكل ما كنا نستخدمه باعتباره دواءاً نريد به العلاج لم يثمر إلّا تأزيم الحالة المرضية. وإن ما كنا نصبه فوق النار على أنه ماء لم يكن إلّا وقوداً زادت لهيبها.

من هنا، فإن معنى مصطلح «التربية» ومفهومه يتسم كذلك بالصعوبة والتعقيد على قدر ما يلوح عليه من بداهة وبساطة ويشتمل على مضامين حديثة وجديدة على قدر ما يتطبع به من قِدم وعراقة. ونحن نزداد بعداً عنه ونأياً على قدر ما يخيل لنا قربنا إليه. انساق الكلام حول التربية لآلاف السنين ومن قبل آلاف المفكرين ومئات الأديان والمذاهب، وكذلك حول «أية تربية هي «تربية مطلوبة»»؟ وأي مترب هو جيد وأيهم بذيئ؟ ولكن يظهر أن نفس هذه العبارة «حُسْن التربية» أو «حُسن التربّي» تحمل بحد ذاتها مفهوماً كلياً وذهنياً. أي بعبارة أخرىٰ: بشأن أي الأشخاص وذوي أية خصائص يمكننا أن نقول أنهم حَسُنت تربيتهم؟ وما هي هذه المحاسن المنظورة؟ هل تكون التربية قد حَسُنت لو انصاع الطفل تماماً لأوامر الراشدين؟ هل يكون حَسِن التربية لو يعتاد على مجموعة من الآداب والأعمال الجيدة؟ هل نعتبره حسن التربية إذا سلك كيفما نرتضي له؟ هل تكون تربيته مثالية تقريباً لو كان متوائماً ومواكباً للمجتمع؟

لو نلقي نظرة إلى التاريخ سوف نلتفت إلى أن مقاييس التربية قد

تغيرت لمرات لا حد لها ولا حصر بحسب الزمان والمكان. فالنظام التربوي في مدن الامبراطوريتين اليونانية والرومانية كان يُنشئ الشخص بحيث ينصاع للمجتمع عفوياً فيتحول إلى شيء اجتماعي (التطبيع الاجتماعي البحت) بينما يجهد النظام التربوي الحديث لتنشئة الانسان باعتباره شخصية مخيّرَة. أما في اثينا فقد كانوا يحاولون إحياء روح لطيفة وواعية وحاذقة ومشغوفة بالعدالة والتنسيق وقادرة على الالتذاذ من الجمال والنشوة الناشئة عن الفكر النقي عند الاشخاص. وفي العقود الوسطى أيضاً اكتسبت التربية طابعاً مسيحياً. وفي عصر النهضة (عصر تحديث العلوم والآداب) تلونت التربية بصبغة غير دينية وأدبية،... أما الحقيقة فإنها تكمن في أن لكل مجتمع في مرحلة من تنامية نظاماً تربوياً يتم فرضه على الأشخاص بقوة لا يمكن إيقافها عموماً!

فهل أن الشخص وبمجرد استدخاله ثقافة مجتمعة باطنياً وانقياده للمُثُل والقيم السائدة في مجتمعه يكون قد حقق الهدف من تربيته؟ كل هذه الاستفسارات إنما هي شروخ في هيكلية التربية تجعل مفهومها معرضاً للطعن وفي تقاطع مع المفهوم الواقعي للتربية الذي يتضمن إعادة بناء الواقع، الابداع، عدم المواكبة، التباعدية، تحطيم القيود المتواصل، نبذ العادات، الفرار من المألوف واستقلال الرأي.

يبدو أننا لو كنا راغبين في ان نتبنىٰ محاولة الكشف عن المفهوم الواقعي للتربية وأساليبها الأساسية، فأول خطوة يتعين علينا أن

نخطوها هي إقصاء معناها الواهي والأساليب العكسية التي نتبناها خلال عملية التربية. ولربط هذا «الإقصاء» بذاك «التبني» نكون ملزمين بالتزام اتجاه متعارض التكوينات أو اللجوء إلى أنموذج متناقض في ظاهر أمره. فعندئذ يكون بوسعنا أن نميز العنصر «الأساسي» عن «العنصر المستبدل» بمقارنة هذين المفهومين المتشابهين مع بعض. حيث لا يمكن التوصل إلى هذا التمايز التفكيكي دون مقارنة هذين «التوأمين غير المتجانسين» أو «المتماثلين غير التوأمين». وأنه لواضح أن وجود هذه التصدعات الحساسة والمتداخلة في بنية هذا المفهوم يستتبع أيضاً احتمال التعرض للصدمات وايجاد الشبهات وإفراز غموض أكثر خطورة وجسامة.

من هنا، نؤكد ثانية أننا لو كنا راغبين في أن نعرف ما هي التربية، لابد بادئاً أن نعود ونحدد ما ليست هي التربية. وهذه الخطوة لابد من اتخاذها فيما يخص نفس المفاهيم والعناصر التي نوهنا إليها في تعريف التربية. فهذان العنصران: الأصلي والمستبدل قد تشابكا وتداخلا حتى صار تفكيكهما مفهومياً أمراً صعباً وحساساً سيما من حيث افرازات تحديد الأساليب.

راه هموار است و زيرش دامها قحط معنى در ميان نامها[١]

---

١ ـ معناه:

(الطريق ممهد ودونه المصائد. لقد شحّت المعاني بين الأسماء)

كلام شاعرنا «مولوي» البلخي، الذي عصفته آلام عظمى جراء تعسف الألفاظ وتحامل الطرق الوعرة (الممهدة ظاهرياً) والكلمات الجوفاء (المتعالية والمتجذرة في ظاهرها) يعرض حكاية تحريف الألفاظ والمفاهيم المستترة في الأذهان.

فمع أول نظرة وخطوة تتخذ نحو استيعاب مفهوم التربية يخطر على بال أي شخص تلقائياً واعتباطياً أن التربية هي عملية قولبة وبناء وتنشئة بالنحو المنظور لدى مجتمع الكبار وبحسب أهداف محددة مسبقاً. وبهذا نكون قد جعلنا التربية صنواً للصناعة. فمثلاً نحن نتوقع من أي صانع، خرّاط أو نجار أن يقولب قطعة من اللدائن أو قطعة خشبية بما يلبي الحاجة المنظورة أو المصلحة، الذوق أو الطلب، فيعرضها للخراطة والصقل حتى يتم تجهيزها وفقاً للقالب المستدخل في ذهنه ونسقه الذوقي! فتوقعاتنا من التربية كذلك تتأطر بمثل هذا الإطار. فلأننا نعرف بأية طريق وأساليب لابد لنا من تحقيق هذا الإطار والأنموذج المقرر مسبقاً، نعتبر الطريق إلى التربية أيضاً ممهداً مستوياً كالشوارع والطرق الخارجية المعبدة والخاضعة لنظام رسم الخطوط. ونرى أنه على جميع الأشخاص اجتياز هذا الطريق المعبد. وهو بالطبع طريق تكثر شاراته المرورية المانعة، ويكون اجتيازه أحادي الاتجاه أيضاً.

ولكن هل هنالك مَن لا يعرف أن مثل هذا الاجراء يعد تربية حيوانية لا إنسانية. إنها خطوة صناعية لا تربوية، عملية صنع نماذج انقيادية، لا تنشئة إنسان منطلق متحرر. إنها عملية ترويض

وتطويع الأشخاص، لا تنمية إنسان!

ونفس المفاهيم المتعمقة والجذابة، ظاهرياً، مثل: التأديب، التطويع، التنشئة وما إليها إنما هي ألفاظ عذبة لا تستبطن معان سوى تحريف مسار نمو شخصية المتربي وطمسها، وكأنها مصائد تأتي على الشخص بالتكبيل وذل الاستعباد.

من هنا وليمكننا الاطلاع على هذه الطرق «الممهدة ظاهرياً» والكامنة لمئات المصائد والمخاطر، واستيعاب هذه الألفاظ والمصطلحات الأخّاذة التي تخفي في ثناياها الخفية مضامين وأهداف هدامة ومهلكة، لابد من «تعريف الأشياء بأضدادها» بمقارنة هذه «الطرق والأساليب» وتلك «المفاهيم» المتشابهة والمتماثلة في ظاهرها لنلتفت إلى تمايز «التربية» عن «شِبه التربية».

ولنميز المعاني الخفية والمضامين المتشابكة في الأطر الظاهرية والمتشابهة، فإن أفضل أسلوب يحقق لنا ذلك هو تنقيب كوامن القوالب وقياس الخصائص المتعارضة بين التربية المستبدلة والتربية الأصيلة.

هكذا يتم التمييز بين «ما هي التربية» و «ما ليست هي التربية» ويتبين لنا النمط الصحيح للتربية من حيث الأساليب والرؤى والمفاهيم والأهداف والطباع.

يوضح الشهيد «مرتضى مطهري» في بحث حول «الفطرة من وجهة نظر القرآن والفلسفة» الاختلاف بين التربية المزيفة والتربية

الواقعية بأسلوب مقتضب، فيقول:

«بعض أنماط التربية الحالية إنما هي عملية مسخ بين الإنسان، كما في صنع الفورميكا من الخشب، وإخصاء الخروف. أي أنها تقوم على أساس اجتثاث بعض العروق الروحية في إطار فرض الهيئة، والقولبة والتلدين بينما التربية الصحيحة أساسها عدم تحديد الشكل وعدم الصب في قالب خاص»[١].

فمن وجهة النظر هذه لا يحق لأيّ كان أن يتحكم بكوامن المتربي الفطرية من الخارج ويقولبها بقوالب خارجية ولمصالح شخصية ووفق انساقه الذوقية. فأصالة الإنسان هو أهم مبدأ تربوي. ولكن النماذج التربوية المعدّة خارجياً لا تنسجم، غالباً، مع فطرة الإنسان واحتياجاته النفسية المنشأ.

ويتدارس الشهيد مطهري في موقع آخر، وببراعة وتعمق زائد، موضوع تمايز «التربية الخارجية» عن «التربية الباطنية» من زاوية خاصة، فيشير إلى أن:

«التربية نوعان: أحدهما يصدق في أغلبية الحالات فيما يخص «الصنع» وهو في الحقيقة غالباً ما يصدق في مجال «الصناعة» وهو النمط التربوي الذي يعتبر الانسان وكأنه شيء يتم صنعه لهدف أو

---

١ ـ انظر مجلة «رشد معارف اسلامي» (تنامي العلوم الإسلامية)، بحث الفطرة من وجهة نظر القرآن والفلسفة، الحلقة ٥، ص ١١، العدد ٢٥، مطبوعات منظمة الأبحاث والبرمجة التعليمية.

أهداف ما. فلصانعه وموجِده هدفه الخاص. إنه يستخدم المادة التي يرغب في تصنيعها باعتباره شيئاً[١]. وهذه هي نفس التربية الاصطناعية المستأصلة الجذور والغير فطرية.

على هذا، فإن التربية عموماً تختلف عن الصناعة. وعن طريق نفس هذا الاختلاف يمكن للإنسان أن يحدد اتجاه التربية. فالتربية بنمطها الصناعي أي فرض النماذج الخارجية والتقولبات الخارجية هي عبارة عن «الصنع» بمعنى اخضاع شيء أو أشياء ما لنوع ثابت من التحليلات والتنميقات. أما «التربية الواقعية» فإنها «عملية تنمية» أي تفعيل المواهب والاستعدادات الكامنة في الشيء الموجود وتنميته.

من نفس هذا المنطلق يتضح أن التربية لابد أن تخضع وتنقاد للفطرة. أي تخضع وتنقاد لطبيعة الشيء. فلو كان من المقرر ازدهار الشيء لابد من العمل على انبثاق وظهور نفس تلك الاستعدادات الكامنة فيه[٢].

بالطبع تلاحظ مدى التشابه الظاهري بين هذين التعريفين. فلا يحق لأي انسان في الحقيقة أن يقولب استعدادت الأشخاص وقابلياتهم ومواهبهم النفسية كما يروق له، بأساليب خارجية وبالتهديد والقسر أو حتى العمل على ازدهارها قبل أو بعد الموعد

---

١ ـ المصدر السابق نفسه.

٢ ـ انظر كتاب «التعليم والتربية في الإسلام»، للعلامة الشهيد مرتضى مطهري.

المناسب، إلّا إذا كانت طبيعة الشخص وقابليته الفطرية تسمح بذلك ليتم من ثم ازدهارها في بيئة مناسبة. ولاثبات هذا الرأي نعود ثانية إلى كلام الشهيد «مطهري» حول هذا الموضوع، حيث يقول:

الخوف والتهديد والإرعاب ليست أساليب تربوية عند الإنسان (نعني التربية بمعنى التنمية)، أي أنه لا يمكن تنمية استعدادات أي إنسان عن طريق التخويف، والضرب، والإرعاب والتهديد. بالضبط كما لا يمكن تحويل براعم الأزهار قسراً إلى أزهار فكأننا نسحب البرعم ليتحول ورداً أو أن نمسك بنبتة غرسناها في التراب (آخذة بالنمو) فنسحبها بقوة لتتنامىٰ. ولكن يجب أن نلتزم (الاسلوب الطبيعي) في تأمين حاجتها إلى الأرض والتربة والمناخ والضوء والدفء! أي أن نمدها بما تحتاج إليه وبمنتهى الرقة والمرونة والانعطاف. أي «بأسلوبها الخاص بها» لتتنامى[١].

بالاستناد إلى كل ما ذكرناه حول الأبعاد السلبية للتربية يتضح لنا كم نأينا عن أبعادها الايجابية مما يجسد لنا، أكثر فأكثر ضرورة تمييز ما ليست هي التربية، ولكننا تصورناها حتى الآن أموراً من صلبها. فبهذا ربما نقترب من التوصل إلى تحديد تعريف صحيح للتربية.

---

١ ـ نفس المصدر السابق.

الفصل الأول

التربية ليست علماً

«التربية ليست علماً»[1]

أحدهم كان يقول: جهدت في تحصيل علوم وضبط معان كثيرة. لم أدر أي تلك المعاني سوف يتثبت عند الإنسان ولم أهتد إليه.

قال: لو كان العلم يستحصل بمجرد كلام لما كنت بحاجة إلى إفناء الذات وتجشم الآلام. فكم من المساعي لابد لك من بذلها لتفنى ولتعلم ما هو الباقي أبداً.

---

١ ـ للعلم معادلان في اللغة الانجليزية، أحدهما لفظة (Science) والآخر لفظة (Knowlege). وهنالك مفهوم آخر للعلم، وهو مجموعة من المعلومات المستوفاة بأحد الأساليب الأربعة: التجريبية والعقلية والشهودية والعرفانية أو التاريخية، أي (Discipline). ما نعنيه هنا هو العلم بمعناه الأول أي العلم التجريبي التحليلي ذات الارتباط التام بالأساليب والطرق الموضوعية والتجريبية.

ويقول أحدهم: سمعت أنها كعبة ولكني لم أرها مهما أمعنت النظر. لأذهبن إلى السطح فأشاهدن الكعبة.

ولما يصعد إلى السطح ويشرأب عنقه لا يراها فينكر وجود الكعبة.

مشاهدة الكعبة لا تحصل بمجرد هذا. فلا يمكن رؤيتها من حيث أنت[١].

فحكاية «التربية» ونمط تربية الانسان هي كما يوجزها الشاعر مولوي ببراعة. فيبين أن علم الإنسان بشأن ذاته كرؤية الكعبة من سطح الكعبة. فإنه لما كان مستغرقاً في ذاته يكون في الواقع، بعيد عنها. وقربه منها هو بحد ذاته حجاب يحول دون رؤيتها. ولرؤية النفس ينبغي أن ننأى عنها قليلاً.

فبإلقاء نظرة إلى تاريخ العلم يتبين أن أبعد الظواهر هي التي نالت حظها من الدراسة والتمحيص أسرع من بقية الظواهر (التنجيم) وأقرب الظواهر إلى الإنسان (علم النفس وعلم الاجتماع) تأخرت عن سائر فروع العلم في إخضاعها للتحليل والدراسات الموضوعية من قبل الإنسان.

فمن قيود ومحددات مذهب الوضعية هو تبنيه أسلوب تجزئة وتحليل الظواهر أي أنه لدراسة أي عنصر في العالم لابد من

---

١ ـ مقالات الشاعر جلال الدين محمد البلخي الرومي (مولوي)، مراجعة وتنقيح جعفر مدرس صادقي، مطبوعات «نشر مركز»، ١٩٩٣، ص ١٥٤.

تجزئته إلى ذرات دقيقة وتقليص وتبديل المعنويات المتحكمة بها إلى أجزاء. يجب ندف قطن الحقيقة حتى المقدور فلا يبقى منها في النهاية إلّا العجاج. لأن الإنسان اعتاد بشكل تقليدي على أن يجزئ أية «حقيقة» إلى أجزاء من أجل استيعابها ثم يفوض دراسة الأجزاء المختلفة إلى العلوم المختلفة، فيعزلها هكذا عن بعض. ولكن لما كان استيعاب القضايا يتطلب حالياً مشاركة العلوم المختلفة فإن اكتساب قابلية تقييم المواقف بشكل كلي والالتفات إلى الارتباط الباطني بين أجزائها في سياق اكتساب العلوم وانتاج علوم أكثر، يغدو أمراً لا مفر منه.

«وجود أي شيء في العالم يتوقف على مدى ما يعرفه الإنسان عنه وحاجته إليه والقيمة التي يوليها له وعموماً ما يمنحه له من معنى». و أذعنا لصحة هذا الكلام لكأننا نقول: «كل شيء لم يحظ بمعرفة الإنسان غير موجود»[١]. فالأسلوب العلمي قائم بحد ذاته على التجزئة والتقليص ولا يأخذ بالاعتبار إلّا الجانب المعرفي من عقل الإنسان. بينما لا يمكن فهم الظواهر العامة مثل الظواهر الحياتية بالأسلوب التقليصي والتجزيئي. وبالتالي نلتفت إلى أن حيزاً واسعاً من مدركات الإنسان مثل: الايحاء، التفكير الأخلاقي واستيعاب الجمالية في المعرفة العلمية أما يفقد اعتباره أو ارتباطه. إذاً، لو تقرر اعتبار التعليم والتربية أمراً أوسع نطاقاً من الإشراط

---

١ ـ انظر «التعليم والتربية للقرن ٢١»، من مطبوعات منظمة يونسكو.

الآلي، لابد عندئذ من إيلاء دور أساسي لهذا النوع من المدركات والتلقيات الذهنية خلال النشاطات التعليمة.

فعلى مر التاريخ طرأت على تصورات الإنسان حول العالم الذي يعيش فيه تغييرات ملحوظة. وتزامناً مع هذا التغيير شهدت رؤاه إزاء مختلف القضايا، ومنها نظرته إلى نفسه ومكانته وموقعه في هذا العالم، تحولاً عظيماً. فما يشغل ذهنه دوماً هو قضية أسلوب تحقق والإفادة من قابلياته واستعداداته في حقل التربية. ويحاول الإنسان دوماً تحديد صيغاً وأطراً معينة لإنجاز هذه المهمة.

فمن أكثر أعمال الإنسان بداهة هو أن يحصر كل شيء في إطار القواعد والنظم والضوابط المحددة مسبقاً. وأن يجزئ الظواهر المعقدة إلى أجزائها المكونة لها. ثم يصرح بحكمه بشأن كل منها على هذا النحو ثم بتركيب الأجزاء والعناصر المكونة للكل يحاول مسبقاً تخمين شكل وصورة ما يحتمل الحصول عليه.

مما لا شك فيه هو أننا قبل أن نجهد للتوصل إلى قواعد مدروسة ومختبرة في عالمنا الخارجي الصاخب أو دنيا نفوسنا الملتوي، وقبل أن نحاول تنظيم المتغيرات المختلفة ضمن أطر منتظمة، لابد لنا أن نعمل على انتشال أذهاننا وأفكارنا من حالات التنسيق التحاملية، وأن نواصل باستمرار إقصاء الأنظمة القديمة وتبني أنظمة جديدة بالاستناد إلى «تنظيم كابح للنظام». فلو ارتأينا التضحية بأنفسنا من أجل نظم آلية محددة مسبقاً فإننا سوف نقع

دون شك في متاهات ذهنية وانقطاع تكوّن الأفكار الجديدة. ففي مثل هذه الحالة ربما ننظر إلى نقطة الانطلاق فنتخيلها الهدف أو نتصور نقطة التقرب من اليقين بأنها اليقين ذاته. وقد نتصور أنه بوضع الأشياء إلى جانب بعض قد تم تركيبها. وبذلك نستند إلى وجهة نظر واتجاه جامد ومتصلب وتجزيئي لا يثمر إلّا توقف الفكر وجموده. وبذلك تتغير ماهية كل شيء بحسب النظام الكمي ويفقد كل ما جزّأناه ماهيته الكلية.

فلو عزم شخص ما على استيعاب الأهداف التربوية على أساس تصور علمي خاص لابد له أن يُقلِّب التفكير العلمي نفسه، لأن العلم لا دخل له بالفكر والذات الانسانيين. من هنا، يرى «جاك ماريتون»: أن الجانب النظري من هذا الاتجاه يؤدي إلى ظهور ميتافيزيقية خاطئة تتلبس بلباس العلم. كما أنه عقلياً يؤدي إلى غض النظر عن الحقيقة أو تبني انطباعاً خاطئاً عن الحقيقة والقيم التي لولاها يُسلب نظام التربية والتعليم ارتباطاته الإنسانية ويتحول إلى تربية حيوانية. وإزاء هذا الاتجاه الفكري فيما يخص الإنسان يرى «ماريتون» أنه ينبغي تدارس موضوع الإنسان فلسفياً ودينياً، فيقول: ان الهدف من التعليم والتربية هو إعانة الطفل لبلوغ كماله الإنساني. فليس للتعليم والتربية أن يعتزلا القضايا والمشاكل الفلسفية لأنهما، ذاتياً، بحاجة إلى فلسفة إنسانية. وبالطبع لابد أن يقوم هذا الاتجاه الفكري الفلسفي حول الإنسان على أساس وجودي أو بعبارة أوضح، يعد تبني فكر فلسفي وديني حول

الإنسان أحد الشروط الضرورية لنجاح عملية التربية والتعليم. يوضح ماريتون بنفسه هذا الموضوع بالقول: عندما نقول الفكر الفلسفي نعني أن الطبيعة أو الذات الإنسانية هي موضوع هذا الفكر الفلسفي وعندما نقول الفكر الديني نعني أن يستند إلى فطرية نزعة الإنسان وحالته إزاء الله[١].

من هنا، فإن تبسيط عناصر التربية والأساليب التربوية ونمذجة التطبيقات التربوية تمثل دوماً اجراءات عقيمة وأحياناً صادمة. لأننا نكون بذلك قد ألبسنا ما يتسم بتغير وتحول مطرد رداء الجمود الضيق وارتأينا عزل عناصر متصلة ببعض ومتشابكة بشكل طبيعي مع بعض في أقفاص منفصلة، وأهملنا العناصر المشوشة والمتعارضة والمنبثقة عن الطبيعة الإنسانية للأشخاص طالبين بذلك تحليلها بحسب ما يتراءىٰ لنا وتغيرها وفقاً لقابلياتنا بينما لا نقوى على الاحتفاظ بحيوية التربية بمجرد مواجهة عملية التشخيص والتوجيه وحل المشاكل.

وهذا التحدي هو الذي يجعل التربية وتعقيداتها طريقاً ميدانياً فعالاً وغير متثبت. من هنا ينبغي لنا تبني أساليب متغيرة، تتسم

---

١ ـ عن مقال «انتقادات سبعة لنظام التعليم والتربية الحديث»، نظرية «جاك ماريتون». يُذكر أن جاك ماريتون (١٨٨٢ ـ ١٩٧٣) هو فيلسوف ومنظّر كبير في حقل التعليم والتربية اختصت رسالة الدكتوراه له بفلسفة هنري برجسون وهو من منتقدي نظام التربية والتعليم الحديث.

بمرونة غير محددة للتكيف مع كل موقف؛ فيما لو عزمنا على ولوج هذا الميدان. حيث لابد من خلق وابداع الأساليب التربوية على مر اللحظات في الميدان الناشط والمتحول بين القطبين السيّالين: المربي والمتربي. فكل أسلوب يكون بالنسبة لأي شخص وليد تعاط ثنائي لا يستبان إلّا من خلال شخصية المربي والمتربي. من الواضح أنه في مثل هذا الجو من تحليل السلوك لا يمكن تخمين وضبط عوامل إثارة السلوك بحسب ارتباط خطي وآلي.

من هنا، ندرك أن أحد العوائق الحاسمة في عملية التربية هو إضفاء الصبغة العلمية عليها أو تصورها هكذا. وللرد على هذا التساؤل: وكيف يجب الاطلاع على مبادئ وفنون التربية وتدوينها؟ أو: من أين تنبثق مصادرتحديد مقاييس التربية المنطقية الفاعلة؟ لابد أن نقول: أن العلم ربما يعجز عن أداء هذه المهمة مع قدرته على التعهد بدور مساعد في هذا المجال ولكن أسس ومبادئ ومناهج وأهداف التربية لا يتوقف التوصل إليها على التجارب العلمية حيث لم تكلل محاولات علماء العلوم التربوية وعلماء النفس على هذا الصعيد بنجاح كبير[١]. فالتربية بصيرة أكثر مما تكون علماً، وخبرة شهودية قبل أن تكون تجربة علمية.

فالأنظمة العلم نفسانية التي تجهد لحصر مبادئ التربية وتقليص

١ـ لمزيد من الاطلاع على عجز الأساليب العلمية في حقل التربية، انظر كتاب «علم نفس التربية» لكرانباخ.

فنون تغير السلوك ما كانت إلّا نسخ من وصفات إقدامية أثمرها علم النفس الحيواني.

وبالطبع غني عن الايضاح سبب عجز هذه الأنظمة عن قولبة الأطر التربوية. فأحد أسبابه هو عجز العلم عن إحراز معرفة كاملة عن الإنسان. والأهم من ذلك أن العلم غير قادر على ضبط المتغيرات الناشطة والمتحولة، في بيئة المختبرات. فالنظام المتقصي لوضع قواعد التربية الواقعية والتربية المنطقية الفاعلة لابد له أن لا يتحدد في اقتباسه واهتدائه بالأساليب العلمية. فالعلم لا يحدثنا عما يجب أن يكون بل عما هو موجود بالفعل.

فكون التربية ليست علماً أو تقنية وهي في الوقت نفسه علم وفن معاً. أو أن التربية إبداع لابد له أن يرفق في الوقت نفسه بالعلم والفن معاً، أموراً ربما تثير سحباً حول ذهن القارئ فيما يخص: كيف يمكننا أن نخرج أية ظاهرة نفسانية وسلوكية في إطار العلم ونستفيد في نفس الوقت من المعطيات العلمية ووجهات النظر النظرية[١].

١ـ يروى عن سقراط في النصوص قوله: لو كانت الفضيلة (التربية) علماً فإنه يمكن تعليمها ولابد من توفر المعلمين والمتعلمين في هذا الحقل. وخلافاً لذلك لو لم تكن علماً يتعذر تعليمها. فمن المسلم به أن العلم هو الوحيد يُمكن تعليمه. ولكن.. ياترى كيف كان مفهوم وتعريف العلم في عهد سقراط قياساً إلى تعريفه الحالي؟ وما هو الفرق بين العلم والمعرفة؟

وللتغلب على هذا الالتباس نؤكد ثانية أن القول بأن التربية ليست علماً لا يعني التنكر، على الاطلاق، لدور الأساليب العلمية في استبانة السلوك وتغييره بل أن دورها يتحدد بالاعانة في ايضاح «ما هو موجود». ولكننا فيما يخص «ما يجب أن يكون» نشعر بوجود حلقة منفصلة وأحياناً مفقودة، لابد لها أن تمثل حلقة وصل تربط، الجسور، بين «ما هو موجود» و «ما يجب أن يكون».

ربما يكون من المناسب في هذا المجال من البحث أن نوضح رأينا في عجز الأساليب العلمية على لسان أحد أبرز العلماء المعاصرين وهو «البرت انيشتاين» الملتزم بشدة بالأساليب العلمية. ولكنه يحكم على نحو آخر فيما يخص شؤون التعليم والتربية والتوجيه الأخلاقي.

يرى انيشتاين أن: الأسلوب العلمي لا يعلّمنا إلّا كيفية ارتباط الأشياء والأمور الموجودة على أرض الواقع مع بعض وكيفية تأثرها ببعض. فالنزوع إلى مثل هذا العلم الموضوعي هو أفضل شيء يقوى الإنسان على إحرازه. أنتم بالطبع لن تسمحوا بتغلغل هذا الارتياب إلى أنفسكم. وأنا بصدد تخطئة منجزات الإنسان ومحاولاته الشجاعة في هذا الحقل ومع ذلك فإنه من الواضح ان معرفة ما هو موجود لا تفتح البوابات، مباشرة نحو «ما يجب أن يكون». حيث يحتمل أن نحرز أوضح وأتم المعلومات حول ما «هو موجود». ونكون عاجزين في الوقت نفسه عن أن نستنتج من هذه المعلومات وبشكل صحيح، ماذا يجب أن يكون الهدف من

الطموحات الانسانية، فالعلم الموضوعي يقدم لنا أدوات مؤثرة وقوية لتحقيق بعض المرامي. ولكن نفس الهدف النهائي واللهفة لتحقيقه يجب ان يستقى من مصدر آخر. ولا يخيل إليّ أن الأمر بحاجة إلى الاستدلال. فوجودنا ونشاطاتنا لا تكتسب مفهوماً إلّا بتحديد وعرض هذا الهدف والقيم المتوائمة معه. فمعرفة الحقيقة جذابة ومثيرة تلقائياً ولكنها تعجز عن أن تتعهد بمسؤولية هدايتنا (تربيتنا) ولهذا لا يمكن حتى اثبات حقانية وقيمة طموح الإنسان لإحراز معرفة كاملة عن الحقيقة. هنا يكشف أي استنباط ذاتي بحت (علمي)، حول وجود الإنسان، عن مواطئ عجزه»[١].

ولكن يتوجب ان لا نتصور أن الاسلوب العلمي والمعطيات

---

١ ـ انظر كتاب «١٤ مقال» (ثمرة العمر) لالبرت انيشتاين، وكذلك مقال «انتقادات سبعة لنظام التربية والتعليم الحديث». يعبّر الفيلسوف والعالم الفرنسي في حقل التربية والتعليم عن رأيه حول علمنة التربية، فيقول:

بناء على ماهية الاسلوب العلمي البحت فإن كل فرض علمي حول الإنسان، شأنه شأن أي نظرية قائمة على أساس العلم التجريبي، يحرر نفسه حتى المقدور من الاهتمام بأي مضمون وجودي. وكأنه لا يمكن عرض الإنسان للدراسة والاختبار إلّا عن طريق الاختبارات الحسية فقط.

ولكن إذا تجردت النظرة إلى الإنسان عن الحالة الوجودية فإنها سوف تتحدد بالأمور الظاهراتية اللا وجودية. من هنا، فإن الفكر العلمي البحت حول الإنسان لا يربط إلّا الخصائص القابلة للتقدير وللرؤية مع بعض على أن لا يولي اهتماماً كما هو نهجه لأشياء مثل الوجود والذات.

التحقيقاتية في مجال العلوم التربوية لا تؤدي أي دور في عـملية تعليم وتربية الإنسان. فأي شخص عندما يلتفت إلى فائدة وسيلة ما في سياق تحقيق هدف خاص فإنه سوف يلجأ للإفادة منه دون شك. ولكن هذه الوسيلة عاجزة عن الكشف له عن مفهوم ومعنى الأهداف النهائية والأساسية أيضاً. ولما كانت التربية تهدف لتوجيه الإنسان نحو الأهداف السامية وإلى ازدهار قيمه وكوامنه الفـطرية فإنه يجب عدم حصر القيم والأهـداف بـالحقائق الوضـعية التـي تحددها حالياً الأساليب العلمية في إطار «هنا» و «الآن». على هذا، فإن الإلمام بالحقيقة «كما هي» يعتبر أحد جوانب القضية ومعرفة الحقيقة وإعادة تنظيمها «كما يجب أن تكون» قضية أخرىٰ حيث يولدان معاً، منهجياً وهدفياً، حالات تمايز بارزة في سياق تبيين، تخمين وضبط ارتباط الظواهر مع بعض. فتحقيق الإجماع حول ما نعنيه من «العلم» سوف لن يكون أمراً مستعصياً. فالعلم جهد عريق لإضفاء شمولية دقيقة وتامة حـتى المـقدور عـلى مـظاهر الدنـيا المحسوسة عن طريق الفكر المنتظم. فلنوضح أكـثر: العـلم جـهد لإعادة بناء عالم الوجود خلال عملية صياغة المـفاهيم. أمـا مـا ينبغي علينا انجازه خلال عملية التربية وتوجيه الجيل القادم، فإنه لا يتحدد بهذا بل لابد أن يَقدِر المتربون على إعـادة صـياغة مـا يتخطى إطار «ما هو موجود» بالفعل. فهدف العلم هو الكشف عن وبيان القواعد والضوابط العامة السائدة في الارتـباطات المـتبادلة بين الظواهر والوقائع في زمان ومكان محددين. فكوننا، في بعض

المجالات، نتمكن من التخمين بدقة وثقة بالاستناد إلى القوانين والضوابط المتحكمة بالنسق المادي للظواهر أمر لا ينكر بل ترسخ في الضمير الواعي لدى الإنسان العصري. فهذا الإنسان العصري حتى لو لم يكن يتمتع بقابلية فكرية يستوعب بها الشيء الكثير عن مضمون القوانين، يكفيه أن يعلم أنه بالإمكان تخمين وضع حركة الكواكب في المنظومة الشمسية مسبقاً وبدقة زائدة بحسب عدة قوانين وعلى نفس الوتيرة، وربما ليست بنفس الدقة، يمكن أن نحدس مسبقاً نمط أداء أي محرك كهربائي، جهاز نقل الطاقة أو جهاز لاسلكي حتى لو كان حديث الاختراع. ولكن دون شك، تزداد حالات فشل الأسلوب والمنهج العلمي مع ازدياد العوامل المؤثرة في الظواهر المعقدة وارتفاع عددها بشكل كبير جداً.

فالصورة التي تتبناها الفلسفة العلمية الحديثة للأساليب العلمية تختلف اختلافاً شاسعاً عن الاتجاهات الكلاسيكية الجزمية في العلوم القديمة. من هنا تلاشت في المعرفة السياسية الحديثة، الصورة المثالية للعالَم المسيَّر بحسب قواعد دقيقة، تلك الصورة القائمة على الحقيقة المطلقة. فالعالِم بوسعه أن يعرض أفضل تنبؤاته لبني الإنسان ولكنه لا يعرف أبداً ما إذا كانت هذه التنبؤات تتطابق مع الحقيقة أم لا.

فالأساليب الكلاسيكية (التقليدية) المنبثقة غالباً من قوانين «الفيزياء الميكانيكية» أو «النيوتنية» كانت تفوض استبانة العالم، تماماً، إلى العلماء. بينما الفلسفة العلمية الحديثة المتأتية من

«الفيزياء الكمية» والقائمة على مبدأ «اللا حتمية» تؤكد أنه يمكن تبني الجدّية في عرض الوقائع الخاصة والمنفردة، لا فيما يخص القوانين العامة المسيّرة للعالم. فمبادئ المنطق والرياضيات لا توضح إلّا جزءاً من الحقيقة. ونفس هذه المبادئ هي بحد ذاتها أمور تحليلية جوفاء تفقد كليتها وتركيبها المنتظم فيما لو عزمنا على تعريضها للتحليل في إطار النظرية الذرّية والقوانين الميكانيكية أكثر من اللازم.

والاختلاف الآخر بين العلوم القديمة والفلسفة العلمية الحديثة هي أن الفلسفة العلمية السابقة كانت تعتبر النظرية العلمية أساس القوانين الأخلاقية (التربوية) وكذلك أساس القوانين المعرفية. أما الفلسفة الحديثة فإنها تتنكر تماماً لقضية وضع الضوابط الأخلاقية. وتعتبر الأهداف الأخلاقية منتجات الأفعال الإرادية وليست منجزات معرفية. فالمعرفة تتوقف على الارتباطات بين الأهداف أو بين الأهداف والوسائل. بينما الضوابط الأخلاقية الأساسية لا يمكن تحليلها بالاستناد إلى المعرفة بل لا يتم الالتزام بها إلّا بسبب نزوع الإنسان إلى هذه الضوابط والتزام الآخرين بنفس هذه الضوابط. فالمعرفة لا تثمر النزعات بل النزعات هي التي تولد المعرفة وتتحكم بها[١].

من هنا نلاحظ أن الأساليب والمناهج العلمية، وبتأييد من رواد

١ـ انظر كتاب «ظهور الفلسفة العلمية» لهانس رايشنباخ.

الفلسفة العلمية الحديثة أنفسهم تعجز عن استبانة القضايا في مجال الأخلاق والتربية وتوجيهها لأن التقدم العلمي لم يتعمق بعد إلى حد كبير في مجال القواعد والقوانين المتحكمة بالكائنات الحية[١]. مع

١ـ لنأخذ على سبيل المثال نظريات الكوزمولوجيا (علم الكونيات). حيث هنالك حالياً نظريتان اساسيتان في هذا الحقل: إحداهما نظرية الخلق السريع والأخرى نظرية الخلق المتواصل. تنص النظرية الأولى على أن مادة العالم كلها تعرضت للتكاثف وتركزت إلى درجة كبيرة في حجم دقيق للغاية. فانفجرت هذه المادة خلال لحظة واحدة آخذة بالانبساط. وهي هكذا حتى الآن.

أما النظرية الثانية، أي نظرية الخلق المتواصل فإنها تفترض أن المادة تخلق بإطراد بين الكواكب. وأن هنالك كواكباً جديدة تتكون باستمرار بحيث يكون تركيز المادة في كل عالم منبسط ثابتاً دوماً. ونحن نمثل جزءاً من هذا التحول المتواصل. فهل لنا أي دور في ابداع هذا النظام والحياة ضمن هذه الخارطة العظمىٰ؟ وأليس من واجبنا أن نبذل جهودنا بإخلاص تام للمساهمة في هذا التحول؟

فلو كانت الروح تختلف عن المادة ولا تخضع لقوانينها، ومن جهة أخرى لو أن بإمكان الروح تنظيم المادة بمنحها الحياة، يتبلور هذا التساؤل: كيف يتكون الارتباط بين الروح والمادة؟ هذا هو الموضوع الذي يشغل بال الفلاسفة على الدوام ويمثل في عهدنا الحالي إحدى المعضلات الكبرى التي تستقطب اهتمام علماء الفيزياء الحيوية والكيمياء الحيوية. يرى الكثير من العلماء ان كيمياء المادة الحية تختلف عن كيمياء المادة غير الحية. حيث تستخدم المادة الحية في صنع الجزئيات العضوية بأساليب على درجة من الدقة أكبر بكثير مما تتميز به الأساليب العنيفة.

هنالك مصنع كيمياوي نجح في قولبة وزخرفة الذرات برقة ومرونة في إعداد لا

←

ذلك فقد تمكن من التحكم بالضرورات الثابتة على الأقل.

أما عن التربية فإنه يكفينا أن نفكر في النظام والتنسيق السائد بين الظواهر الوراثية والبيئة المؤثرة في الكائنات الحية. إن استبانة ارتباطات الظواهر الوراثية والبيئية (حيثما تؤثر التنظيمات الحيوية في التنظيمات البيئية، وبالعكس خلال تفاعل دوراني، وفي مجال جشطالتي) يبدو أمراً في غاية الصعوبة. فلا يمكن الكشف عن عمق كلية هذا الارتباط. أي أن ايمان الشخص يزداد ترسخاً كلما تعمق وعيه إزاء نظم وقانونية الظواهر الطبيعية حيث لا يلاحظ إلى جانب هذا النظام والقانونية وجود سبب من أي نوع آخر. ولا يظهر لمطالب الإنسان ولا للمشيئة دور مباشر في تسيير الظواهر الطبيعية. بادئاً لابد من مقارنة دور العلم في الأساليب التقليدية القديمة والأساليب الجديدة لتتحدد قابلية الأساليب الحالية، المنبثقة غالباً من العلوم الطبيعية سيما الفيزياء الحديثة، على لعب دور في «استبانة» و «حدس» و «ضبط» ارتباطات الظواهر

← متناهية من الهيئات المختلفة الشكل. ففي كل كائن حي جوهر يسمى الروح يختلف عن جسمه المادي. فالروح تتميز بقدرتها على التمييز والحب والانتقاء، وعلى تركيب بعض الخصائص. وليس هنالك شيء سواها قادر على صنع لون، من عدد ما، يمثل طول أمواج الضوء. ثم يضمر الحب لجمال لون البحار الأزرق. وبإمكانها صنع لون، من عدد ما، يمثل طول الأمواج الصوتية في الهواء ثم يضمر الحب للموسيقى. وبإمكانها تشخيص الجمال ومنحته ودها، وأن تنظم المادة وتنتشلها من قوانين الاحتمالات العابثة (نقلاً عن مقال للدكتور حسابي، صحيفة اطلاعات، صيف عام ١٩٩٦م).

المادية. إذاً، ما هو مسلم به أن معطيات الأبحاث في حقل العلوم الطبيعية والمنجزات المتحققة من هذا الطريق لها ارتباط مباشر مع أسلوب العلوم الإنسانية، وفي مقدمتها أسلوبها في استبانة وحدس وضبط السلوكيات المعقدة مثل سلوك الإنسان. من هنا فانه لا بأس أن نشرع أولاً بتحليل دور الأساليب العلمية في التحولات الجديدة قبل البدء في البحث حول علمية موضوع التربية أم عدم علميته.

في أوائل القرن العشرين تم الالتفات إلى وقائع علمية لم يتيسر تحليلها بالاستناد إلى القواعد الميكانيكية والكهرو مغناطيسية التقليدية رغم ما بذله علماء الفيزياء من مساع وجهود. فعلى سبيل المثال، ثَبُت أن تغييرات الإشعاعات الحرارية لأي جسم مصهَّر لا تتبع قوانين النظرية الكهرومغناطيسية القديمة. فلهذا الاشعاع في كل درجة حرارية حد أقصى يتحدد بحسب طول الأمواج. فبارتفاع درجة الحرارة يقصر طول الموج. ولكن أهمية هذه النظرية تخطت ما كانت تبدو عليه في الوهلة الأولى. فسرعان ما اقترح اينشتاين بعدها «فرضية كوانتومية الضوء» التي سميت فيما بعد «فوتون». تنص هذه الفرضية على أن الضوء هو حركة ذرات طاقة ما وتتغير بحسب عدد ارتعاشات الأمواج الضوئية خلال الوحدة الزمنية الواحدة. وبعد برهة من الزمن وضع الفيزيائي المعروف «بوهر» فرضية تنص على ان «الذرة» لا تتحرك إلّا على مدارات ذات طاقات معينة. أي أن الالكترونات تسلك مثل الأمواج الضوئية. فسلوكها يتغير بحسب الظروف المختلفة دون ان

يمكن التنبؤ بها.

من هنا نخلص إلى أنه خلافاً للمبادئ المسلم بها في الفيزياء القديمة لا يمكن تحديد مسار أية ذرة مسبقاً ولو كانت ببساطة الالكترون. فكيف يمكن أن نتوقع من علم الفيزياء وهو يعجز عن التنبؤ بسلوك اي الكترون أن يحدس ويضبط أنظمة أكثر تعقيداً مثل سلوك الإنسان.

فأسلوب المعرفة حتى أواسط القرن العشرين، كان غالباً أسلوب التجزئة والتجريد[1]. أي تجزئة معرفة «الكل» إلى حد معرفة الأجزاء المكونة لها وكأن تنظيم «الكل» لا يختلف في خصائصه وأنماطه عن خصائص أجزائه. فالتنكر للوقائع العرضية وضرب المستجدات عرض الحائط وكذلك الاستناد إلى المنطق الميكانيكي في المنظومات الاصطناعية لحل القضايا ذات الصلة بالكائنات الحية والحياة الاجتماعية، كانت المفاهيم الرئيسية والأساسية المتبناة في مثل هذه المناهج. وظهور الجشطالتية واثبات وجود اختلاف بين خواص الأجزاء المتركبة مع بعض وخواص كل منها على انفراد، أدى إلى تحليل ودراسة مفاهيم: التعلم، البصيرة، الادراك والعناصر ذات الارتباط بالتعليم والتربية من وجهة نظر أخرىٰ. فتصورات أي شخص إزاء الظواهر المحيطة به تختلف

---

١ ـ انظر «تحليل الاتجاهات الفلسفية لعلماء الفيزياء المعاصرين»، د. مهدي جلشني، مركز «مشرق» الثقافي للنشر، طهران، ١٩٩٥.

بحسب المواقف، الخلفيات والخبرات والرؤى عن تصورات غيره من الأشخاص الذين يتطلعون إلى نفس الظاهرة وفي ظروف مشابهة. ومثل هذه النظرة إلى الإنسان والعلوم السلوكية تدفعنا لولوج مجال إدراكي متغير وغير متثبت فيما يخص عناصر التربية مما يفرض علينا اجراء تحويرات أساسية في رؤانا وانطباعاتنا الذهنية في مجال التعريف، الأساليب، المناهج وحتى تحديد الأهداف التربوية.

فنظرية «المادة» الحديثة أثبتت أن الذرة لم تعد وحدة واحدة وبسيطة، بل بناء معقد يتكون من خلأ وذرات لا تتفكك عن بعضها. ولكن القضية لم تنته عند هذا الحد. فمع أن الكشف عن أن ذرات المادة هي في الحقيقة أصغر من حجمها المتصور مسبقاً كان أمراً ملفتاً للانتباه، ولكنه لم يمثل نهضة فباءت المساعي للتنبؤ بسلوك أجزاء الذرة، على أساس الفيزياء النيوتنية، بالفشل. وهذا الفضل كان حدثاً حاسماً. وبالاستناد إلى الفيزياء الكمية «نظرية ذرية الطاقة» الحديثة ثَبُت أنه ليس لمثل هذه الذرات مكان أو سرعة ثابتة فليس بالامكان تحديد مكان وسرعة الالكترون. فمع ان الالكترونات كان لها سلوك ذري غالباً ولكنها أحياناً كانت تتداخل وتتفاعل كمجموعة من الأمواج، من جهة أخرىٰ عرضت «النظرية النسبية» مفاهيم الزمان والمكان للنقد والانكار واتضح أن السرعة المقاسة للضوء لا ترتبط تماماً بحركة ذرات مصدر الضوء باتجاه الناظر.

أدت هذه النظريات الجديدة، سيما في حقل نظريات الكمية إلى تحقق تقدم كبير ونتائج مذهلة أوجدت في الفلسفة النـظرية فـي عهدنا الحالي تحولاً متجذراً للغاية حيث تنبه العـلم، أخـيراً، أنـه يعاني من بعض حالات القصور رغم فاعليته اللامتناهية. وبالتالي اعترى مفاهيم كانت تعتبر، في عهد ما بسيطة، تعقيدات والتواءات غير متوقعة، ومنها مفاهيم العلوم السلوكية والعلوم التـربوية، مـما أوجب إعادة النظر فيها من جديد.

تخلىٰ علماء العلوم الطبيعية عن مسـاعيهم فـي سـياق وضـع صورة للارتباطات المتبادلة بين الظواهر المنظورة. فأقـاموا بـناءاً رياضيا ترتبط فيه العناصر المطلوبة مع بعض بحسب تـخطيطات موضوعة.

فالمنطق الجديد في الفيزياء يثير نزعة عـارمة نـحو البـناءات المثالية في الرياضيات النقية. فهذه البناءات، ورغم كونها مجردة، تحظى الآن بأهمية أساسية حيث يبذل حالياً اهتمام بـالغ بأسس الرياضيات المنطقية. ومع شحة الاهتمام بهذا الموضوع في القـرن التاسع عشر اتضح دوره مع انتشار مؤلفات «وايتهد» و «رسل»[١].

من الملفت للانتباه أن نعلم أن «رسل» عندما سئل: لماذا تشهد العلوم الطبيعية والتجريبية تقدماً بسرعة فائقة ومثيرة للأمل للغاية

---

١ ـ انظر: «نظـرة قصيرة إلـى تحول الرؤى والمناهج، المجلـة «دانشگاه انقلاب» (جامعـة الثورة) العلمية التحقيقية، العدد ١٠٠، شتاء ١٩٩٣.

بينما نلاحظ ضرباً من التواؤد والتباطؤ في مسيرة العلوم الإنسانية والسلوكية؟ رد قائلاً بأن سرعة تقدم العلوم التجريبية يعود إلى أن هذه العلوم أصبحت ذهنية (أي أنها تعرض من خلال رموز الرياضيات والبناءات التجريدية) بينما صارت العلوم الإنسانية تجريبية موضوعية!

من هنا، فإن اقحام الرمز في الرياضيات والمنطق يساهم في تحليل المادة والظواهر المادية. ومع ظهور ميكانيكا الكم سيما مبدأ اللا حتمية لهاينزبزغ والذي تنكر لمبدأ العلية في المجالات التحت ذرية وظواهر عالم الذرات، تكونت دفعة واحدة فلسفة نظرية حديثة في سياق استبانة الارتباطات ما بين الظواهر.

لا شك أن معرفة أية ظاهرة لابد لها أن تشتمل على جزئيات تلك الظاهرة وكلياتها معاً. ولكن لابد، إضافة إلى ذلك، أن تبذل الجهود لاستبدال الاتجاه الميكانيكي بالاتجاه النظامي بالعودة إلى البناء والظروف الخاصة. وبالطبع لا ينجح في فهم واستيعاب المعطيات الخاصة والمنفردة إلّا من يُنشِّط بصيرته الكلية بوعي تام ويواصل تنميتها خلال عملية التربية. لا يتحدد الأمر بضرورة درك الأجزاء بنظرة كلية نظامية بل الأهم والأكثر ابداعاً من ذلك هو أنه لابد من إعادة صياغة «الكل» على مر اللحظات. فتبني النظرة النظامية في التربية لا يعتبر حدثاً جديداً بل أسلوباً، تلاشى مؤقتاً أو خفت بريقه في خضم التقدم السريع للعلوم القائم على التحليل الميكانيكي والذري والتجزيئي. ولكن عاد للاتجاه النظامي اقتداره

المتزايد على صعيد جميع العلوم منذ العقد السادس من القرن العشرين سيما في العلوم التربوية والنفسية[١].

ومع أننا نعلم بوضوح أن العوامل الرئيسية والأساسية الفاعلة في مجال التربية هي ما يرتبط منها بالوراثة والبيئة، وأن أي اجراء تربوي لابد له أن يستند إلى هذه العوامل ولكن هذه المهمة يتم تناسيها أحياناً في المجال الطبيعي للتربية خلال مراحل بلورة شخصية المتربي حيث تبذل الجهود لتربية الشخص بعيداً عن بيئته الطبيعية ومحدداته الوراثية. فعند انسياق الكلام عن البيئة والوراثة يجب أن لا نركن فوراً إلى تبني نظرة آلية إحصائية فيما يخص حصة الوراثة والبيئة، وأي جزء من السلوك يتأثر بالوراثة، وأي جزء منه يتأثر بالبيئة. فالبيئة والوراثة بمعناهما التفاعلي تركيب يثمر تفاعلهما منتوجاً لا هو من صنع الوراثة ولا هو من صنع البيئة وهو في الوقت نفسه متأثر بالبيئة وكذلك الوراثة معاً. بينما تتناول الأساليب التقليدية القديمة، العوامل البيئية والوراثية كلاً على انفراد خلال تدارسها، بينما يتم التأكيد حالياً، بالاستناد إلى الأساليب النظامية على وجوب التمحيص في الارتباطات المتبادلة بين أجزاء أي تركيب وعناصرها، إضافة إلى دراسة كل منها على

١ـ التحول في الاتجاه النظامي فيما يخص القضايا التربوية والنفسية نال الدعم من قبل أشخاص مثل برتالانفي وبيتسون. لمزيد من الاطلاع انظر كتاب «الاسرة والعلاج الأسري لسلفادور مينوتشين.

انفراد. من هنا واستناداً إلى هذا الاتجاه يتم تحليل سلوك الإنسان وشخصيته في المفهوم الأساس لعلم المعرفة الحديث على أساس «العلية الدائرية»(١) وينخفض اعتبار «العلية الخطية»(٢) على مر الأيام في المناهج التربوية. فالارتباط بين متغيرات السلوك يتسم وفق قوانين العلية الخطية بميكانيكيته وجموده بينما يتم تدراسه بحسب العلية الدائرية في مجال مفتوح وفي إطار مفهوم جشطالتي وكلي.

وفي الاتجاه النظامي حيث تحل العلية الدائرية محل العلية الخطية، فإن كل عنصر له ارتباطاته مع بيئته ومع بقية عناصر النظام الذي يمثل هو جزء منه، وكل متغير سلوكي يتم تعريفه بحسب ارتباطه مع بقية المتغيرات.

وفي علم المعرفة الجديد لا يكون هذا الأمر نافذاً فيما يخص القضايا الانسانية والظواهر السلوكية فحسب بل العناصر الاخرىٰ أيضاً، حيث تخضع للدراسة على نفس هذه الوتيرة. فعلى سبيل المثال: لا يمكن تعريف أية ورقة نباتية دون ذكر ارتباطها المتبادل مع الغصن الذي نمى على الشجرة التي تمثل هي جزء منه والأرض التي أطلقت تلك الشجرة جذورها في أعماقها. ويصوِّر «بيتسون» أحد زعماء الاتجاه النظامي، العلية الدائرية بان نقول ان الأشجار

1_ Circularity Causality

2_ Linear Causality

خلقت طويلة لتتمكن الزرافة من الاغتذاء منها وعنق الزرافة أيضاً خُلق طويلاً لتتمكن من الاغتذاء من الأشجار أو بتعبير علماء الأحياء وتبعاً لهم عالم المعرفة المعاصر «جان بياجه»: لأن الإنسان يمشي هُيئت البيئة الاجتماعية بنحو يلزمها الحاجة إلى المشي، والعكس صحيح حيث يمكن القول أنه لما كانت البيئة بنحو يلزمها الحاجة إلى المشي، فالإنسان يمشي»[١]. وجميع هذه الأمثلة توضح الاستناد المتبادل للعناصر المكونة لكل نظام إلى بعض حيث تتبادل التأثير مع بعض ضمن حيز تفاعلي متعدد الجوانب.

فلو عزمنا على استبانة قضية التربية والارتباط بين المربي والمتربي، والطبيعة، والثقافة، والبيئة والوراثة بحسب أساس علم المعرفة الحديث أي العلية الدائرية، عندئذ لابد لنا أن نلتفت إلى أن تفاعل المتربي في البيئة تتوقف على تفاعلات بقية الأشخاص وأعضاء تلك البيئة، بحيث يمثل سلوك المتربي محصلة التواءات لا متناهية لا يمكن استبانتها بأسلوب ميكانيكي برسم خط بين العلة والمعلول.

أي بتعبير آخر يتعاطى الاتجاه التقليدي القديم في الأساليب التربوية، مع الطفل انطلاقاً من تبنيه فكرة انبثاق سلوك الطفل من عوامل خاصة أما متجذرة في تاريخه أو بتأثير من مثيرات بيئية

---

١ ـ انظر «الأسرة والعلاج الأسري»، د. باقر ثنائي، فصل: مدخل إلى الاتجاه النظامي في العلاج النفسي، ص (١٠ ـ ١٨).

ملحوظة بينما يعتبر الاتجاه الدائري السلوك باعتباره ظاهرة فردية لا يمكن تحليله دون الأخذ بالحسبان الآثار المتبادلة والمتعددة الجوانب لتلك الارتباطات.

وبالطبع يختلف عالم المخلوقات الغير حية عن عالم الكائنات الحية في سياق استبانة مفهوم العلية الدائرية. فمع تحكم نفس ذلك الاتجاه النظامي والدائري بكلا العالمين، ولكن تتمايز الارتباطات المتبادلة بين الظواهر من حيث الحيوية. بمعنى أنه بحسب العلية الخطية والاتجاه الميكانيكي فيما لو تم تسديد ضربة ما إلى صخرة سوف تكون نتيجتها متوقعة مسبقاً. فيتكون فوراً ارتباط خطي. فضرب الصخرة تتحكم به العلية الخطية لأن الصخرة أكثر استجابة من الكائن الحي. ففي مثل هذه الحالة توجه الطاقة عموماً بشكل أحادي الاتجاه (بحسب القواعد النيوتنية والفيزياء الميكانيكية) ويمكن التنبؤ بنتيجتها على قدر الطاقة الموجهة ووزن الصخرة. أما إذا وجهت نفس هذه الضربة إلى كائن حي ما مثل الكلب فلا يمكن التنبؤ بالنتيجة أبداً لأنها لا تتأثر بطاقة الشخص فقط بل بالمعلومات والارتباطات أيضاً. والأهم من ذلك هو أن الشخص يكيّف في مثل هذا الموقف استجابته مع استجابة الكلب بالنظر لتواصل تبادل التلقيات بينه وبين الكلب. فلو فرّ الكلب سوف يتبنى الشخص استجابة غير استجابته فيما لو تحامل عليه الكلب. أي في الحقيقة تتكون إثر تبادل التلقيات بين الشخص والكلب دائرة يتحدد في كل لحظة بحسبها سلوك اللحظة القادمة. وفي مثل هذا

يكمن مفهوم العلية الدائرية.

من هنا، فإن عملية التربية وحيز الارتباطات المتبادلة بين المربي والمتربي يتضمنان، بحسب هذا الاتجاه، تحديد مناهج وانطباعات يتوقف الارتباط بين عناصرها على موقف يتكون له معنى في إطار الإثارات والاستجابات الحيوية والمتغيرة. فالتربية لا تشبه عملية التفاعلات الكيمياوية التابعة لقواعد وطرق تركيبية محددة سلفاً[١].

فأول درس في تحليل الاتجاه الدائري الانتظامي في عملية التربية وتحديد العوامل المؤثرة فيه، هو أن «الكل شيء أكبر من مجموعة أجزائه». أي بمعنى أن الخواص هي نتاج التنظيم الكلي، ومن شأنه التأثير في أجزاء ذلك الكل. فمثلاً يمكن القول أن خواص الماء تتأتى من تركيب الهيدروجين والاوكسجين. إضافة إلى ذلك فإن الكل هو أقل من مجموعة أجزائه، لأن أجزاء الكل قد تكون لها خواص يمنع نظام الكل ظهورها.

نفس هذا السياق يحكم فكر الإنسان ونمط تفكيره إزاء الظواهر. فبحسب رأي «بيتسون» ليس الدماغ هو الذي يفكر بل عقل في باطن الإنسان يمثل بحد ذاته جزءاً من نظام أكبر يواصل حالة الاتزان مع بيئته، أي أنه لا يمكننا القول بأن عضويتنا تحتوي جزءاً يفكر وتتمتع أجزاء أخرى بحصيلة هذا الفكر. ففي الحقيقة،

١ـ انظر «علم نفس التربية، لي. جي. كرانباخ.

الكل هو الذي يفكر فيتغير الفكر بتغير الكل. فنمط تفكيرنا جـزء من ارتباطاتنا المتبادلة مع مجموعة عناصر تصنعها بيئتنا، عـناصر تخضع جميعاً، ومنها نحن أنفسنا، إلى حركة مـتناغمة بـاعتبارها جزءاً من تلك العناصر.

إذاً، مجموعة النظام هي التي تولد أية فكرة خاصة، سواء كانت العناصر باطنية التنظيم أو خارجية التنظيم (حيوية أو بيئية). هكذا تجد الايراني، ايرانـي التـفكير والهـندي، هـندي التـفكير. فـبتغير المواقف والظروف يتغير الفكـر أيـضاً. مـن هـذا المـنطلق يـقول «دلجادو»: «الأبوان، والمعلمون والمجتمع يمثلون مصادر أذهـاننا الخارجة عن عقولنا. ولا يمكننا التحرر منها. فأفكارنا ومشاعرنا وكل شيء فينا تسيّره عناصر بيئة نعتبر جزءاً منها»[١].

ومن المقومات الأخرى ذات التأثير الحاسم في فهمنا لموضوع التربية سيما فيما يخص القضايا البيشخصية (ما بين الأشـخاص) التي يواجهها الشخص المتربي مع الأقران الراشدين والعوامل البيئية المتفاعلة هو، النزعات الذاتية الطبيعية لتقصي النظام، التي تـتبلور خلال حالات اللا نظام الاعتباطية التكوين. فقد يـتلقى الشـخص تأثيراً أكبر من إجراء اعتباطي، نظرة عابرة، حـركة غـير مـتوقعة قياساً إلى الحالات المنتظمة. حيث يتأثر بها رغـم تـبلورها دون

---

١ ـ انظر كتاب «الاسرة والعلاج الأسري»، د. باقر ثنائـي، فصـل «مدخل إلى الاتجـاه النظامي في العلاج النفسي الأسري»، مطبوعات امير كبير، ١٩٩٤، ص (١٠ ـ ١٨).

برمجة مدروسة واجراء منتظم نتخذه بهذا الهدف. وهذا التأثير قد يكون ايجابياً أو سلبياً.

ساهم «فون فوستر» في هذا التقدم المفهومي بكشفه عن مبدأ «النظام عن طريق الصدفة أو اللا نظام». فمثلاً يقول: لو نحرك علبة وُضعت فيها مكعبات ذات جهتين مغناطيسيتين دون أي نظام خاص سوف نلاحظ أنها شكلت تلقائياً، إلى جانب بعض، مجموعة منسجمة. بناءاً على هذا يتولد عن مبدأ «تقصي النظام» (الخاصية المغناطيسية) عند دعمه بطاقة غير منتظمة، نظام منتظم. هكذا يتولد النظام عن اللا نظام[١].

فبتعبير «هنري برجسون» يجب أن نزيل السكون عن العالم الباطني خلال معرفة الحقيقة، فنتدارس الظواهر الباطنية، لا بالأسلوب الذي تجزئها به المعرفة الاستدلالية بل خلال انبساطها وتحولها ما دامت تنشئ بتداخلها وتناسقها أساس التطور النوعي أو المرفق بشعور الشخص الحر المنطلق[٢].

وينقل عالم النفس المعاصر «كرانباخ» عن «جلبرت هيجت» قوله بوضوح: «يبدو لي أن الاستناد إلى المناهج العلمية في اصلاح وتربية السلوك الإنساني أمر خطير. فالتعليم والتربية يرتبطان

---

١ ـ انظر: أسلوب جديد للتفكير، لعالم الاجتماع الفرنسي «ادكار مورن»، نقلاً عن نشرة نداء يونسكو، نيسان عام ١٩٩٦، ص ١٠.

٢ ـ انظر: «الزمان والارادة الحرة»، هنري برجسون.

بالعواطف ولا يمكن قياس العواطف وتفعيلها بالأسلوب المنهجي المنتظم. فالتربية ترتبط بقيم تخرج تماماً عن حقل العلم. التـربية ليست إثارة تفاعل كيمياوي بل تتمثل بلوحة رسم. ولابد لنـا أن نعلم أنه لا يمكن انجاز جميع الأعمال عن طريق المعادلات. فلو فعلنا ذلك نكون قد نسفنا عمل المعلم والتلميذ». يرىٰ كرانباخ أن هنالك نقائصاً كثيرة في القـواعـد والمـناهج التـربوية. فـالأولياء والمربون يحرزون خبرات نجاح لا متناهية لم تقترح لهـا قـاعدة خاصة. فليس هنالك من كتاب يستوعب جميع القواعد والمناهج التربوية. والأهم من ذلك هو أن بعض هذه المناهج والقـواعـد لا يمكن الاستناد إليها في جميع الحـالات. فـقد يـصح اللـجوء إلى أسلوب ما مع طفل معين ولكنه يكون خاطئاً مع طفل آخر. وما هو صحيح اليوم قد لا يكون هكذا غـداً حـيث يـخطأ أولئك الذيـن يستندون إلى القواعد والأساليب العادية بشكل مـتقولب وكـتابي وعشوائي. فبدلاً من تعلم مثل هذا النمط مـن التـفاصيل وحـفظ القواعد ذهنياً بأسلوب ميكانيكي وتطبيقها صورياً وبذات الوتيرة، لو يتعلم الأولياء والمربون حقائق عامة بشأن كـل مـن مـراحـل التحول واحتياجات كل مرحلة والإفادة منها فـي ايـجاد التـغيير بحسب المواقف الخاصة يكون بامكانهم تفعيل المناهج التربوية في محلها المناسب وفي الإطار الفني والذوقي[١].

---

١ ـ انظر «علم النفس التربوي»، لي. جي. كرانباخ.

إذاً، لو نعتزم على استبانة التربية في مجالات ثلاثة: العلم والتقنية والفن، فسوف يكون المجال الذوقي الفني هو المجال الحاسم في المناهج التربوية لأنه لا يمكن نقله واكتسابه. وعلى كل شخص أن يبدعه بحسب ذوقه وأسلوبه الابتكاري والمواقف المستجدة حيث يتعذر تعليمها بالأسلوب العلمي البحت. فعملياً بامكان أي اتجاه نظامي قائم على أساس علم المعرفة الحديث وفي سياق العلية الدائرية كما أشرنا، أن يعيننا في تحليل تكوّن السلوك وتحديد أسباب تغييره. ولكن، إبداعياً وتقنياً يتحدد الأمر بإمكانية الاستناد إليه في مجال معين من السلوك وفي بعض الأمور وبالتحديد الأمور ذات الصلة بالمجال المعرفي والنفسي الحركي.

والآن نعود ثانية بعد عرض ما قدمناه من موضوعات واتجاهات في إطار نظرية الابداع وفلسفة العلوم في علم المعرفة القديمة والجديدة، لنؤكد أن التربية ليست علماً. فإذا تحولت التربية باعتبارها تقنية وعلم يتحدد بالزمان والمكان إلى صناعة ومعادلات وتطبيقات عملية فسوف تسقط عنها روح الحياة والنقاء ويكون أثرها اصطناعي غير متثبت ومنفور في نهاية المطاف. وهي عندئذ ليست تربية بل عملية مضادة للتربية الحقيقية، ليست بناءاً بل هدماً، ليست إصلاحاً بل إفساداً، ليست تعالياً وتنامياً بل تخريشاً ومسخاً للشخصية.

الفصل الثاني

التربية ليست عملية «تطبيع اجتماعي»

يقول كريشنو مورتي في كتابه «للشباب»:

«عندما نتجهز للحياة الاجتماعية فقط سوف نغفل عن إدراك كلية مفهوم الحياة».

التربية ليست عملية «تطبيع اجتماعي»

تهدف أغلبية البلدان، من وراء التربية، إلى تأهيل الأطفال والناشئة اجتماعياً، وبالتالي توفير الظروف المناسبة لنجاح الجيل الجديد في عملية التوافق والتكيف بالاستناد إلى المقاييس والقيم المقررة. أي بعبارة أخرىٰ أن تمتزج هوية كل شخص مع الهوية الاجتماعية لذلك المجتمع وبنحو يخفت بريق خصائص الشخص الفردية وتمايزه في سياق هيمنة معايير وقوانين المجتمع.

فهل يا ترى يتحدد الهدف من التربية باخفات بريق فردية الأشخاص وتناغم أعضاء المجتمع مع المصالح والمعايير المقررة لهم من ذي قبل؟ وهل تكون التربية قد تحققت فيما لو تكونت عند الأطفال والناشئة شخصية استجابية ومنقادة تماماً لمقاييس

المجتمع؟

وبحسب هذا الاتجاه تعتبر المدرسة أداة بحتة لنقل القيم والمقاييس المقررة من قبل المجتمع إلى الجيل الجديد أو أن المدرسة مكان لنقل الحد الأقصى من علم ومعلومات الجيل السابق إلى الجيل الجديد[١]. ولكن هذا ليس بصحيح. فالمعلومات عناصر مائتة والمقاييس قوانين مقروضة وتقليدية. بينما ينبغي على الأشخاص أن يبادروا لإعادة صياغة ثقافة الأسلاف وتراثهم، من جديد. أي أن يبدعوا القيم والمقاييس لا أن يقتبسوها. ليتسنى لهم التوصل لهويتهم واستقلالهم وتمايزهم من خلال عملية الإبداع هذه. وليس هنالك من شك حول ضرورة تعزيز الأنساق والقابليات عند جيل الشباب ليلعبوا دوراً قيماً في التنامي والتقدم العام في المجتمع، ويسهم كل منهم بدور ناشط وبناء في تقرير مصير مجتمعه والمشاركة في عملية تنميته وازدهاره. ولكن هذا لا يعني أن تُسحق «الفردية»، وأن يسيَّر الأشخاص كما في مجتمع النحل أو النمل ضمن حركة استجابية تناسقية مع المجتمع. ففي مثل هذا المجتمع يفقد الأعضاء أصالتهم الإنسانية ويتجردون عن امكانيات التطور والنمو المتوازن. بينما تهدف التربية إلى إعداد أفراد يتميزون بقابلية الأداء والتفكير المستقل، وفي الوقت نفسه يعتبرون خدمة

---

١ ـ انظر كتاب «مبادئ للتعليم والتربية»، د. محمد باقر هوشيار، نظرية «أميل دوركهاريم». ج ١، ص ٢٠ و ١٩.

المجتمع أسمىٰ قضية في حياتهم. لأن التعليم والتربية يتعهدان بمسؤولية تنمية الخصائص المتمايزة عند الشخص. ويظهر تمايز الشخص في هيئته النهائية من خلال نشاطات شخصية وفاعلية وباطنية تخرج تماماً عن مدار الضغوط وفرض التناسقات والتوافقات الاجتماعية. يقول «سورين كيركجارد»: حقاً لم يعد هنالك في زماننا هذا من يجرؤ على الاحتفاظ. فكل انسان يبلغ به خوفه وهلعه من الآخرين مبلغه حتى لم يعد هنالك من يجرؤ على حفظ «الأنا». فالخوف والهلع من بقية الناس هو السائد في كل مكان. فكل شيء يسير نحو إمحاء وإلغاء الفردية»[١].

لو نلقي نظرة إلى أنظمة التربية والتعليم، القديمة منها والجديدة، سواء المتبناة في البلدان المتقدمة أو في البلدان النامية سوف نلاحظ أن الهدف الأساس والنهائي لأغلبية أنظمة التربية والتعليم كان إضفاء طابع تقبل المجتمع والثقافة على الأطفال والناشئة بنحو أحادي الجانب خلال عملية تطبيع اجتماعي، وفرض المقاييس المقبولة مسبقاً من قبل المجتمع (سواء كانت صواباً أو خطأً) دون إسهامهم بأي دور في الكشف عن هذه المقاييس وإعادة تقويمها وصياغتها. والملفت أن بعض المجاميع أيضاً حددت نجاح أو عدم نجاح الأداء الوظيفي للنظم التعليمية والتربوية في مختلف البلدان ومؤشر صحتها أو عدم صحتها بنمط تحقيق هذا الهدف. بينما لا

---

١ ـ «مختارات من آخر نوطة»، ص ١٠٥.

تتوقف مهمة نظام التربية والتعليم على نقل ثقافة الأسلاف إلى الجيل الجديد بل توفير الظروف المناسبة للجيل الجديد ليتمكن من إعادة بناء ثقافة وخبرات جيل الراشدين بنفسه[١] ويبذل جهوده في سياق عملية بنائه وتحسينه من جديد. ففي مثل هذه الظروف ينشط الأطفال والناشئة لبناء ثقافتهم لا تقبلها استجابياً، ويكون للتربية دور فعال ناشط وإبداعي. فينمو الأشخاص في ظل هذا الاتجاه وهم يتمسكون بهويتهم واستقلالهم وفرديتهم وخصائصهم البارزة في خضم مواصلتهم الحياة ضمن الجماعة.

فالانسان لا تتحدد حاجته بما يتحقق له بالتحاقه بالمجتمع. فكل شخص يتمتع في باطنه بواقع ذهني وخلفية خاصة ورصيد غامض وفريد يجعله شخصاً منفرداً (وهو ما يحرره من التطابق التام مع أبناء نوعه البشري). فليست هنالك من ضرورة أن تغفل التربية عن هذا الجانب من وجود الإنسان. بل خلافاً لذلك تماماً،

---

١ ـ انظر: «اجراء موحد في مجال تعليم السلام، حقوق الإنسان والديمقراطية»، المقر من قبل الاجتماع الثامن والعشرين للمؤتمر العام لليونسكو (١٩٩٥)، مكتب التعاون العلمي الدولي في وزارة التعليم والتربية بإيران.

جاء في قسم من هذا القرار:

«يتوجب أن يتسم نظام التربية والتعليم بالقدرة على تشخيص وتقبل القيم المتبناة من قبل مختلف الأشخاص، الجنسيات، الشعوب والثقافات المتنوعة. من هنا يتوجب على التربية أن تعزز الهوية الفردية وأن تشجع وتسند أوجه التشابه بين العقائد والأفكار وطرق الحل المعزِزة للسلام والصداقة والاتحاد بين الأشخاص والشعوب.

لابد للتربية أن تسبر أعماق وجود الإنسان وصولاً إلى هذه الحقيقة ليتحقق له كماله. بينما يسحق «التطبيع الاجتماعي البحت» امكانية تفرد الأشخاص. فالتربية لو تحدد اهتمامها بأهداف المجتمع، فإنها بدلاً عن الكشف عن المكنونات الفطرية، تتجه غالباً نحو تنمية الذكاء أو مكننة الحركات والسلوك، وهي الجوانب الظاهرية السطحية من شخصية الإنسان. فتغدو التربية أداة تخدم المجتمع وتواكب المصالح الاجتماعية متجاهلة سعادة الفرد في سياق التفكير بمصالح المجتمع حيث لا تولي اهتماماً بالقيم والاحتياجات الفردية، وتمنح للفرد الهوية بما يأمن منافع المجتمع وتربّيه كيفما ينسجم مع الاحتياجات المقررة مسبقاً. من جهة أخرىٰ، تتبلور قضية التعارض بين التربية الفردية والاجتماعية، باعتبارها إحدى التحديات الكبرى حيث لا يبقى أمام التربية من سبيل لتحقيق القيم الحضارية والمعنوية المتعالية إلّا الانقياد لمصالح المجتمع. وقد يكون أصعب قضية تواجهها فلسفة التربية والتعليم هي نفس هذه القضية. من هنا يكون أول مهمة يتعهد بها نظام التربية والتعليم هو الأخذ بيد الشخص للكشف عن المعلومات اللازمة بشأن ذاته ومعرفة خبراته.

يقول «كهاس»: «يقوم مفهوم نمو وتربية الشخص على هذه الفرضية وهي أنه لابد من منحه الفرصة الكافية ليفكر بنوع شخصيته الحالية والسابقة وكذلك يواجه نفسه بالاستناد إلى الخبرات التي يواصل إعادة صياغتها وبنائها، فيأخذ النتائج

بالحساب عند تنظيم شخصيته المستقبلية.

ومن جهة أخرىٰ، فإن الأهداف الغائية للتربية لا تتحدد تماماً وعلى الاطلاق بالمجتمع. لا ينكر أن الإنسان لابد له من أجل بلوغ أقصىٰ حد ممكن من التنامي، ان يجتاز مرحلة التطبيع الاجتماعي. ولكن التربية لا تعني «التطبيع الاجتماعي البحت». بل يعتبر التطبيع الاجتماعي أول هدف يستقر إزاء الأهداف الطبيعية. فالتطبيع الاجتماعي هو أسلوب لإقصاء الشخص عن دائرة الاستقلال والتفرد واقحامه في دائرة المطالب الأخرىٰ. ويلوح خلال هذه العملية خطر تحقق فاجعة الإنسان المبرمج (الممكنن) الذي يُحذِّر «هاكسلي» من عواقبه المدمرة للإنسانية وللقيم. فالإنسان المبرمج يعجز عن البرمجة لنفسه ولمجتمعه.

القول بأن المجتمع والطبيعة عناصر مادية إنما يعني أنهما وسيلتان وكلاهما كأية مادة أو وسيلة أخرى يتميز بمحدوديته وبمقاومة إزاء تنامي الإنسان. بينما الإنسان يكون في سياق الصيرورة لما هو آيل إليه أو ما يقدر على الصيرورة إليه، بحاجة إلى الإفادة من فطرته وطبيعته وإلى جسمه وميوله وكذلك إلى المجتمع وتنظيماته وعاداته باعتبارها خلفيات تحوله وعوامل تربيته. من هنا يجب ان يكون للأداة الطبيعية حالة مطلوبة وأن تتطابق مع الوسائل الاجتماعية لتتم الإفادة من كليهما بأعلىٰ حد ممكن. كما يتوجب إزالة حالة المقاومة والمحدودية التي أشرنا

إليها آنفاً. أي بتعبير آخر، أن نأخذ بالحسبان، على طول الخط، دورها باعتبارها وسيلة لا هدفاً. ولهذا كانوا في الماضي يحددون مفهوم التنمية بأنه بلوغ مجموعة من الأهداف الأقتصادية فيصبح الإنسان بناءاً على هذه الرؤية ضرباً من البضائع الاقتصادية، ومهاراته منتوجاً يمكن عرضه في الأسواق خدمة للمصالح الاقتصادية التي يتبناها المجتمع. وبهذا يغدو الدور الهام الذي يتكفل بإيفائه نظام التربية والتعليم بحسب هذا الاتجاه هو استغلال وجود الإنسان اقتصادياً في سياق تحقيق الأهداف المقررة مسبقاً. بينما يحق لكل شخص أن ينمو ويتحول بما ينسجم مع طبيعته ومتطلباته الباطنية الغريزية. وعلى هذا يحق لكل جيل أن يتربى بأسلوب خاص به وأن يعيد النظر في تراث الأسلاف بما يقتضيه زمانه.

إذاً، لا يمكن اعتبار التعليم والتربية وسيلة لتطبيع الأشخاص اجتماعياً وفق ثقافة معينة أو إعدادهم لمواصلة الحياة «هنا» و «الآن» فقط. فالتربية لا تتحدد بكونها عملية انتاج فوري أو الاهتمام بتقبل القيم الثقافية الحالية بل إضافة إلى ذلك، توجيه الانتباه إلى قيم أسمىٰ من الثقافات المعروفة أو الأعلى مستوى من قيم مثل هذه الثقافات. من هنا، لابد لعلم التعليم والتربية الواقعي أن يتقصىٰ غاياته برؤية واسعة الأفق إزاء التاريخ وضمن دراسات تاريخية وقضايا بديهية ثابتة يأخذها بالحسبان أي اتجاه تربوي، بغض النظر عن هدفه الخاص. وعلى نفس هذه الوتيرة، بامكان

التربية والتعليم أن يحدد هدفه ضمن تصور عن الإنسان والطفل ناتج عن متابعة التاريخ أي الأفضل أن نقول ما هو ما وراء التاريخ ومقاييس المجتمع وضروريات تطبيع الأشخاص اجتماعياً.

«لو أن طفولة الإنسان ترتبط بالبيئة فقط، فبما أنه يولد دوماً على مر القرون والعصور من امرأة ثم يترعرع وينمو في بيئة اجتماعية ليتقدم نحو عالم الأشياء، ويتقصى على الدوام مستقبلاً أفضل ويطمح لتحقيق أهداف أفضل تتطلبها عظمته. إذاً، لا داعي للدهشة لو نعثر على موضوعات تعليمية كثيرة ضمن كتابات مفكرين قدامى جداً كان لهم اهتمامات بالقضايا ذات الصلة بالطفل والمدرسة، بدءاً بسقراط وحتى مونته سوري، ومن إفلاطون وحتى ألن. ولكن التعليم والتربية لم يكونا قط عمليتي صنع عضو من مجموعة أو تدريب عامل في مجتمع النمل بل تجهيز كائن يتخطى حدود الزمان الحالي وحتى نفسه أيضاً. فالبحث فيما يخص: كيف نجحت المناهج التعليمية القديمة في إسناد التمهيد لهذا التنامي ودراسة الأسلوب الذي تمكن من خلاله مختلف المربين، كل حسب ذهنه المبدع وفي ظروفه الزمنية الخاصة، أن يهتدي إلى أساليب نمو الطفل الذي، بحد ذاته، يؤدي إلى ويتضمن عظمة الإنسان، كان أمراً مفيداً دوماً»[١].

بالطبع لابد من الاحتراز من الخلط بين الشخص المتجرد عن

---

١ ـ المصلحون العظام، جان شاتو.

المجتمع والشخص الاجتماعي أي الواعي المتطبع اجتماعياً. فالأول تعتقله ذاته فيستصغر نفسه ويحددها وتكبله تناقضاته على الدوام بينما الثاني يستفيد من المجتمع وامكانياته من أجل نموه وتطوره. فتحقيق الديمقراطية الواقعية (بمعناها الأصيل) يتطلب قبل كل شيء النمو المتزامن لصفتين متعارضتين بين أعضاء المجتمع. فالتفرد والتوافق الاجتماعي صفتان ضروريتان لكينونة وتقدم أي مجتمع. ولكن هل نسقت المناهج المتبعة حالياً في قطاعاتنا التعليمية على أن توحد هاتين الصفتين المتعارضتين؟

هنا، لابد أن نؤكد على ما يقوله «امانوئيل كانت» محذراً بأن: لا تتحدد مكانة الإنسان المتميزة بانتسابه إلى الطبيعة فقط بل ينبغي تخطيها، تخطي الحياة النباتية والحيوانية البحتة. ولكن لا يعني ذلك أبداً أن يخرج عن نطاق الطبيعة إلى ما هو عالمي أو متسامي، بل يتعين على الإنسان أن لا يتقصى القانون الحقيقي للوجود ومساراته خارج نطاق ذاته أو فيما هو أعمق منها بل ان ينتزعها من ذاته مباشرة ومن ثم يتوافق بنفسه مع ما تقتضيه ارادته الحرة. وهو لانجاز هذه المهمة بحاجة إلى الحياة الاجتماعية وكذلك إلى الانطلاق والتحرر الباطني عن المقاييس الاجتماعية» و «الحكم المستقل فيما يخص القيم الاجتماعية الوضعية». وحتى «كانت» فإنه بعد إتمام نظامه النقدي حول فكرة التاريخ العالمي يصرح لصالح الكوسموبوليتية (١٨٧٤) فيقول:

لو نحذف آخر خطوة ينبغي على الإنسان أن يخطوها في تلك الحالة، لا يكون «جان جاك روسو» قد أخطأ في تفضيل الوضع المتوحش. إننا بالعلم والتفنن نبلغ أعلى المستويات ونحقق ذروة المدنية بالاستناد إلى جميع أنواع اللباقة والتنقيات الاجتماعية. ولكن، مع ذلك، لا نقدر حتى الآن أن نعتبر أنفسنا أخلاقيين. فما دامت الحكومات تنفق كل طاقتها من أجل تحقيق تنمية عابثة وعنيفة، فتعرقل على هذا النحو وباستمرار مساعي مواطنيها المتوئدة نحو «التحول الباطني»، لا يمكن توقع مثل هذا الشيء[١]. فمثل هذا التحول يتطلب جهداً متواصلاً يبذله كل من الحكومات من أجل إشاعة تعليم مواطنيها. ولكن كل ما لا يقوم أساسه على النية الأخلاقية يكون وهماً باطلاً وأخلاقاً مرموقة لا غير[٢].

يرى «كانت» باعتباره أحد كبار المروجين للمبادئ الأخلاقية، أن موجودية الإنسان، وبشكل عام كل كائن عاقل، لا تعتبر أداة بحتة لتلبية مطالب الآخرين، بل أنها الهدف بعينه. فإنه وفي جميع أعماله، سواء ذات الارتباط بنفسه أو بالآخرين، يجب أن يتقصى

١ـ يكتب «ويل ديورانت» في كتابه «لذات الفلسفة»، في هذا الخصوص: إننا شعب نملك مئات آلاف المدارس إلاّ أنه من الصعب أن نتمكن من العثور على رجال متربين على قدر أصابع اليدين.

٢ـ انظر كتاب «روسو وكانت وغوته»، ارنست كاسيرر.

نفس هذا الهدف[١].

وفي نفس هذا الخصوص يوجه «جاك ماريتون» أحد انتقاداته الأساسية إلى الاتجاه الاجتماعي البحت فيما يخص الأهداف التربوية ويقول أن أهداف التربية والتعليم لهي أكبر من «التطبيع الاجتماعي البحت». ولكن ماريتون يتقبل وجود إشكاليات في نظام التربية والتعليم القديم في نزعته إلى الفردية البحتة. ويصف بادئاً نزعة نظام التربية والتعليم الجديد إلى الاجتماع بالإيجابية. فيعرب عن رأيه فيه قائلاً: لابد من نقد مناهج التربية والتعليم القديمة بسبب فرديتها التجريدية الفاقدة للمرونة ومؤاخذتها على ذلك. فنظام التربية والتعليم الحديث يوفر استيعاباً تربوياً أعمق بشأن التجربة ويتقرب أكثر إلى الحياة الموضوعية ويُسهم القضايا الاجتماعية منذ البدء في موضوعاته، ومع ذلك فإن ماريتون يعتبر التمادي في تقدير الاجتماعيات وأخذها بالحسبان في أمر التعليم والتربية خطأً جسيماً. فهو يرىٰ أنه رغم ضرورة اصلاح هذا النقص في نظام التربية والتعليم القديم إلّا أن هذا الاصلاح الضروري لا يكلل بالنجاح إلّا باستناده الى أن «الصميم الباطني» مهم قبل كل شيء لأجل صنع مواطن جيد وانسان مدني متحضر، أي ذاك النبع الفياض لوعي الذات والذي يترشح عنه كذلك المروءة وحب القانون ورعاية حقوق الآخرين، وفي الوقت نفسه يعتبر مصدر

١ ـ «مدخل إلى فلسفة التربية والتعليم»، رابين بارو و رونالدو ودز.

التمتع باستقلالية متجذرة إزاء الرأي العام.

وإلى جانب تأكيده المكرر على أهمية الاجتماعيات، يحذر ماريتون العاملين في سلك التربية والتعليم من مغبة التمادي وتبني الفكر الأحادي الاتجاه إزاء قضايا المجتمع. ويبرهن على ذلك، بأنه: من الواضح انه لابد لنظام التربية والتعليم أن يفكر بتربية الإنسان للانتماء إلى المجاميع الاجتماعية وأن يعد الطفل ليلعب دوره فيها، ولكن الهدف الأول لنظام التربية والتعليم يرتبط بالإنسان ذاته، بحياته الفردية وبتناميه الفكري لا ببيئته الاجتماعية.

لا يعارض ماريتون، ما نلاحظ، تأثر التربية بالقضايا الاجتماعية واهتمامها بالمجتمع بل يتنكر لتحديد اتجاه نظام التربية والتعليم الحديث المنفرد نحو «التطبيع الاجتماعي البحت». وباعتباره كاثوليكياً ملتزماً يرىٰ أن الإنسان والمجتمع متشابكان في وجودهما. فالإنسان لا يحقق ذاته، إلّا في ظل انتمائه لجماعة. والجماعة لا تحقق هدفها إلّا عندما تنجح في خدمة الإنسان وتستوعب أن للإنسان أسراراً ورسالة تختلف عما للجماعة.

فتربية الإنسان بحسب رأي ماريتون لا تتحدد بالتأثير الخارجي، بل يحلل مفهوم بناء الإنسان برأيه بأنها عملية توجيه وتنمية وتحول ديناميكي يحاول من خلاله الإنسان نفسه ليكون إنساناً.

بناءاً على هذا لا يعتبر الإنسان في عملية التربية والتعليم متلقياً

استجابياً محضاً، بل أنه بادئاً فاعلها. أي بتعبير آخر، يمثل المتربي العامل الأساسي والعامل الديناميكي الأول وأول قوة محركة في هذه العملية.

فازدهار وتحقق الذات يتضمن معنيين في عملية التربية: أحدهما باعتباره ازدهار الفردية والآخر باعتباره ازدهار الشخص. ولكن لابد ان يتم ازدهار الشخص قبل كل شيء. بينما: «التطبيع الاجتماعي البحت» يحول دون تحقق هذا الهدف فيما لو تم خلاله تجاهل استقلالية الأشخاص وماهيتهم المنفردة.

الفصل الثالث

التربية ليست عملية «تنشئة»

التربية ليست عملية «تنشئة»

يختلف مفهوم «الانماء» عن مفهوم «التنشئة» في أن «التنشئة» مصطلح يستخدم فيما يخص ايجاد تحولات معينة يطمح إليها «الغير» أو «الآخرون». أي أن الطبيعة الذاتية الباطنية أما تسقط من الحساب في عملية «التنشئة» أو تنضوي تحت راية المطالب والأهداف الخارجية. أما عملية «الإنماء» فإنها تقوم على أساس المكنونات التربوية وتوجهاتها المنبثقة من الباطن. فالمربي في عملية «الإنماء» يتمثل بالبستاني، يرعى الأزهار حتى تتجنب التعرض للصدمات المحتملة وتسترسل في النمو بحسب طبيعتها. من هنا ربما تظهر تصدعات بين الطبيعة الذاتية من جهة والأهداف المحددة مسبقاً من قبل الكبار (الثقافة والبيئة) فتتحول مهمة التربية

والتعليم إلى مواجهة صراع دائمي مع طبيعة الطفل.

إذاً، «الإنماء» يعني توفير الخلفيات اللازمة للكشف عن وازدهار قابليات تتكون تلقائياً إثر النشاط الحر للمتنامي. أما «الإنشاء» أو «التنشئة» فإنها محاولة لقولبة طبيعة الطفل بحسب الأطر والأهداف الخارجية والتصنعية التي تظهر عادة في هيئة أمر ورفض وتعويد وإشراط وبالتالي تحديد ومسخ شخصية الشخص وسيادته الوجودية. وأسلوبها غالباً هو «الإيحاء» و «التكرار» و «الإجبار» و «المنع». ويكون إلى جانب ذلك مرفقاً بالتعارض مع رغبة المتربي الغريزية وارادته الوجودية وتيقظه النفسي[١].

في «الإنشاء» يكون الهدف من التربية «التطويع» و «الترويض» وبناء طفل انقيادي مطبوع. أما عملية «الإنماء» فإنها تهدف إلى التحرير، التحرير من التعلقات وعوائق النمو واطلاق الجهود نحو ازدهار مكنونات طبيعة وفطرة المتربي النقية. فأسمىٰ هدف للتربية كما يقول «بستالوزي»[٢]، هو إعداد الإنسان لتفعيل قابليات أودعها في طبيعته الخالق. فأساس عمل المربي أي الشيء الذي يتوجب على المربي أن يقولبه في هيئة المصنوع هو طبيعة الإنسان وفطرته وهي إبداع الخلق. من هنا ينبغي للمربي ان يطلع على كل

---

١ ـ لمزيد من الاطلاع فيما يخص اختلاف هذين المفهومين وتقاربهما، انظر كتاب «نظرة إلى فلسفة التربية والتعليم»، بقلم: نقيب زاده، مطبوعات «طهوري»، ١٩٩٥، ص ١٨.

٢ ـ انظر المصدر السابق، نظرية بستالوزي حول التربية، ص ١٤٦.

وجود المتربي وان يحرص عليه منذ بداية نموه وحتى مرحلة إزهيراره، وكأنه يُنمّي نباتاً نادراً متفرداً في وجوده فريداً من نوعه. فطريق الطفل لا يتحدد إلّا عندما يستخرجه من طبيعته الباطنية ويستعد لاجتيازه. من هنا يجب أن نعلم أن عملية الإنماء لا تتضمن أية تطبيقات ووصفات مقررة مسبقاً تبيّن كيفية أداء هذه المهمة بل يتم «بناء» مناهج وتحديد الضروروات والمحظورات خلال عملية الإنماء وتحقق التحول التربوي. هكذا «تزدهر» الشخصية.

و «التنشئة» لا تعمل حساباً للثقافة. والآداب والتقاليد الاجتماعية هي الأخرى تُفرض على الشخص فرضاً. أما في «الإنماء» فإن التمتع بالثقافة لا يمثل هدفاً بل الأهم من ذلك هو التوجيه وبذل الجهود للكشف عنها واعادة صياغتها. في مثل هذه الحالة يمكننا القول بأننا انتشلنا الإنسان من حالة صيرورته إلى أداة. فبدلاً من أن ينشط الأشخاص للتكيف قسرياً مع الثقافة الراهنة والإذعان لها استجابياً كالعبيد، يتعهدون بأنفسهم وبشكل فاعل ومبدع في صياغة الثقافة وتطويرها وترقيتها.

وفي هذا الخصوص يصرح «كانت» بانه يمكن تدارس عملية تنشئة الإنسان فيقول: يمكن تنشئة الكلاب والجياد كما يروق للذات بالتعويد. وكذلك يمكن تنشئة الناس بالتعويد أيضاً». وبهذا يمكن مقارنة الانضباط من جوانب كثيرة مع التنشئة في السياق العملي والموضوعي لعملية التربية والتعليم. يقول «كانت» بالاستناد

إلى استدلال اشتقاقي ملفت: التنشئة المأخوذة من اللفظة الانجليزية (to dress) تعني «التلبيس»، «التحضير» وبايجاز «الصقل». يقول افلاطون: قياساً إلى الحيوانات المتوحشة يكون ترويض الطفل أصعب من الجميع. فعلى قدر كون مصدر الفكر (المصدر الفكري الذي ما زال غير متكامل) أكثر إفاضة من أي حيوان آخر، فإنه بنفس المستوى يكون أكثر خصوبة من حيث التحايل والمكر. إنه عنيف ومرفق بتمردات لا يكون لها مثيل عند أي حيوان آخر. من هنا يجب مواجهته بإلجام زائد.

ومع هذا يقول كانت أن «التعليم والتربية لا ينتهيان بعملية التنشئة والتعويد». فالتنشئة كما يوضح علم الاشتقاق اللغوي هي حقاً عملية تغيير طبيعة خارجية ما، لأنها تفرض على المخلوق من الخارج أهدافاً لا يتمكن من استبطانها وهو بالتالي لا يطمح إليها. مما لا شك فيه أن التنشئة تولد نوعاً من الانقياد. ولكن مثل هذا الانقياد لا يرتبط مباشرة بالحرية. فمفهوم التنشئة يجيز لنا أن نستند إلى نوع من الاستدلال العكسي في تمييز صفة خاصة لابد أن تتولد عن مفهوم أساسي وهام وحتى مركزي يمثل الحد الوسط بين الطبيعة والثقافة والحيوانية والإنسانية، والانضباط والحرية. فالتنشئة ليست مفهوماً تركيبياً متعدد الجوانب، بل مفهوماً أحادي الجانب. ولا يمكن إقامة دعائم التعليم والتربية بأسلوب منطقي إلّا على أساس تصور تركيبي يربط الانقيادية والحرية أو الاجبار

والارادة معاً[١].

ولا يتحقق الإبداع والابتكار ويكون بامكانهما الظهور إلّا عند اطلاق فكر الإنسان وتحريره من أسر كل أنواع الإجبار، الخوف، الاستغلال، الرقابة، حب الانتصار والفوز والأهداف المفروضة من قبل الآخرين.

والطفل في الإنشاء يتشكل تبعاً لشخصية المُنشِئ. وفي الإنماء يتحول بما ينسجم مع شاكلته ومقتضيات وجوده. لهذا يتحامل «نيتشه» على جماعة الآباء والأمهات الذين يحاولون إنشاء وتطويع ابنائهم فيكتب:

«يصنع الآباء والأمهات أبناءهم اعتباطياً على شاكلتهم ويسمون هذا العمل «التربية». فليست هنالك أية أُم تشك في قرارة نفسها أن الطفل الذي ولدته ملك لها، وليس هنالك أي أب يتغاضى عن هذا الحق بأن يجعل الابن تابعاً لمُدركاته وتقديراته هو»[٢].

---

١ ـ انظر «التعليم والتربية»، امانوئيل كانت.

٢ ـ «في رحاب الخير والشر»، ص ١٤٧.

الفصل الرابع

التربية ليست عملية «تغيير»

يقول كريشنو مورتي:

«تغيير» الطفل بعوامل خارجية يمنعه من «التغيُّر» ببواعث باطنية[1].

---

١ ـ استيعاب ما «نكون الآن» بالفعل أهم بكثير من تقصي ما «يجب أن نكون». فاستيعاب ما «نكون الآن» عملية ذاتية تشرع من تحول يشهده باطننا. بينما تتضمن عملية التحول إلى ما نتصور أننا «يجب أن نكون» أي تغيير بل أنها عملية تواصل النفس السابقة عينها في هيئة مختلفة، لا غير. (عن كتاب «للشباب» لكريشنو مورتي، ص ٢٤)

التربية ليست عملية «تغيير»

المخططات التربوية تكون عموماً على نمطين:

أ ـ مخططات قائمة على سلسلة أهداف مقررة مسبقاً والإنسان يعتبر بحسبها مجرد مادة أو شيء يتوجب أن يُصنَّع وفق تلك المخططات.

تنص هذه المخططات على ضرورة تربية وبناء الإنسان كما تُفصَّل قطعة القماش وفق تصميم متعين.

ب ـ مخططات قائمة على أساس حقيقة الإنسان ومقتضياته الفطرية وطبيعته والاهتداء إلى طريقة لتعزيزها وتكاملها. وهذه المخططات يتوجب أن تنسجم مع حقيقة الإنسان ويتم خلالها كشف أسلوب تنميته والعوامل المؤثرة في سيره نحو أهدافه. كما

يحدد البستاني خطط عمله بعد دراسة وضع الأزهار وهدفه الحقيقي هو إنماء الأزهار. ولهذا يكشف عن عوامل النمو وعوائقه والآفات المؤثرة فيه.

يجهد الجميع وفق المخططات الأولى في تحديد أسلوب تنفيذ عملية «التغيير». ويهدف في سياق تنفيذ المخططات من النمط الثاني لمعرفة أسلوب «تعزيز» القابليات والاستعدادات. ففي هذه المخططات تقوم دعائم العمل على أساس التصديق بدور الفطرة والخلق والهداية التكوينية[1]. حيث يتعذر علينا تغيير أي شيء ما لم نتقبله. فالتنديد لا يولد النفور بل الضغط. فلو عزم طبيب على مساعدة انسان ما، ينبغي له أن يتقبله على ما هو عليه وما تقتضيه طبيعته. وهذه المهمة لا تنفذ بالفعل إلّا إذا كان الشخص نفسه قد تعرف قبل ذلك على ذاته وتقبلها كما هي. قد يبدو هذا الموضوع في منتهى البساطة ولكن بعض الأمور البسيطة تكون في حقيقتها في غاية الصعوبة.

بعبارة أخرىٰ، لابد أن ينعم كل شخص بالحد الأقصى من فرص انتقاء أهدافه في الحياة واختيار أساليب تحققها. فمبدأ حرية الشخص واستقلاليته يقوم على أساس تقرير المصير. وهذا ما يتطلب تمتع الشخص بقدرة تمكنه من تغيير نفسه، لا أن يخضع

---

١ ـ الشهيد العلامة مرتضىٰ مطهري، مجلة (معارف)، السنة السابعة، خريف ١٩٩٥، العدد ٢٥، ص ١١، «الفطرة من وجهة نظر القرآن والفلسفة»، القسم الخامس.

للتغيير بالاستناد إلى قدرة الآخرين!! ولهذا السبب نفسه قررت اللجنة المركزية للتعليم والتربية في اليابان أن تلتزم خلال تحديد أهدافها للقرن الحادي والعشرين بأن لا تحدد لعملية تربية التلاميذ أطراً محددة ومراحل مقررة مسبقاً بل وبالاستناد إلى شعار «تنمية حب الكينونة» توفر ظروفاً مناسبة لينمو الجيل القادم بعيداً عن التغييرات الخارجية وبدون الأطر المحددة. فحب الكينونة يعتبر أحد الدعائم الضرورية، للغاية، في النشاطات الإبداعية حيث يفتح آفاقاً جديدة أمام مسيرة تدويل التعليم والتربية وأمام نمو الإنسان المتحرر المستقل، انسان يختبر الأخلاق والإباء والفضيلة في إطار العيش السليم والتعايش مع الآخرين. وتنفيذ هذا المخطط يتطلب ايجاد تحول جذري في برامج ومناهج التعليم والتربية.

البساطة في الحياة الطبيعية تتطلب إبداعاً كبيراً فكلما تعمقت تربية الشخص ازداد رغبة في البساطة. فكما يقول «كريشنو مورتي»: الذهن المعقد لا يقدر على معرفة حقيقة الأمور. إنه يعجز عن فهم ما هي الحقيقة. وهذه هي الصعوبة التي نواجهها. تتم تنشئتنا منذ الطفولة بنحو يجعلنا ننقاد للآخرين ونتساوق معهم تماماً. من هنا لا نعلم كيف نتجرد عن هذه التعقيدات الباطنية والخارجية ونحقق البساطة. فالذهن البسيط جداً والفكر المباشر هو الوحيد القادر على فهم وادراك الحقيقة. فبمرور الزمان نتعلم أكثر فأكثر. ولكن أذهاننا لا تتوصل إلى البساطة قط. فالذهن الساذج هو الوحيد الذي يقدر على الإبداع! فكلما نجح في تحقيق

التحول الباطني تنحسر حاجته إلى ما يفرض عليه خارجياً وتصنيعياً من تغييرات.

من هنا، لا يكون ابداع المربي في نجاحه في التغيير والقولبة وتوجيه طبيعة الطفل بشكل اصطناعي، لأن التربية هي ليست عملية زخرفة أو وضع وشاح على الشخصية بل أنها عملية كشف وإظهار وإماطة اللثام عن الوجه الطبيعي والغريزي لفطرة الإنسان ليكون كيفما تتطلب طبيعته وفطرته. وكما يقول «سقراط»: فطرتنا هي مربينا الأساسي والأزلي والأبدي. فالعلم الفطري المنبثق عن طبيعة الإنسان الباطنية لأفضل دليل يهتدي به الإنسان. وكلما استكملنا الجانب الخارجي لتربية الأطفال تزداد على نفس القدر مضامين تخيلاتهم غنى وتنوعاً ولكن وبنفس القدر تنمي فيهم روح التظاهر وتعلمهم كيف يتقولبون كما يروق للمجتمع، وكيف يلعبون دور «الغير» بدلاً من لعب دور «الذات». وتستند هذه التربية إلى «إخفاء» الحالة الطبيعية والفطرية عند الإنسان أكثر من أي شيء آخر[١]. وبتعبير آخر كما ينهار العالَم دوماً من «الباطن» ليشيد ظاهره، تُهدِّم التربية الحالية دوماً «باطن» الشخص لتضفي جمالاً وزينة على خارجه. فتقضي على أدواره المنبثقة ذاتياً واستجاباته الطبيعية ليتعلم لعب الأدوار التصنعية والاستجابات «المُرضية للآخرين». من هنا فإنّ هنالك اختلافاً شاسعاً بين «الإنسان

---

١ ـ العبارة تنقل عن «لوفر دولاشو» في كتاب «لغة الأساطير الرمزية».

الطبيعي» الذي يحيا «حياة طبيعية» وبين الإنسان الاجتماعي الذي يعيش بشكل تصنعي. فالأول من صنع ورعاية «الطبيعة» والآخر من صنع ورعاية «المجتمع». ونظام التربية والتعليم القويم لا يهدف إلى مسخ الإنسان بل تصديق وترسيخ الهوية الفردية لكل شخص والمتميزة عن هوية الغير ليكون لكل شخص كما اقتضت له المشيئة أن يكون.

ومتى ما تمت تربية الطفل من أجل «الآخرين» لا من أجل «ذاته». وتمت قولبته بحسب تصميم يفرض عليه من خارجه بدلاً من استنباطها بحسب متطلبات باطنه، عندئذ تنفصل «التربية الفطرية» عن «التربية الخارجية». وكما يؤكد «الشهيد المطهري» في كلام متيقظ أن أحد المشاكل الناشئة من هضم الفرد في المجتمع ومن تكون البنية الغير فطرية للمجتمع العصري هو أن الأجهزة المؤثرة والممسكة بزمام نظام التربية والتعليم تجهد دوماً إلى بناء الإنسان كيفما يرغبون هم لا كما يريد الإنسان وفق «الفطرة» و «مقتضيات الطبيعة»، أي أنها تمسخ الإنسان وتجعله مغترباً عن الذات[١].

انطلاقاً من هذه الرؤية نقول أن التربية ليست عملية «تغيير» بل «تصديق» و «تأييد»، تأييد ما تَحكُم به وتتطلبه مكنونات

---

١ ـ مجلة معارف، السنة السابعة، خريف ١٩٩٥، العدد ٢٥، ص ٩ و ١٠، «الفطرة من وجهة نظر القرآن والفلسفة».

الشخص الفطرية لا مُصنّعات الآخرين بحسب رؤاهم ومخططاتهم فيما يخص تغيير طبيعته. فأهمية التربية، وربما يمكننا أن نقول ميزة قضية التعليم والتربية التي تثير الاضطراب، تنبثق من نفس هذه البؤرة. فهذه القضية التي لا يعرف الإنسان حلاً لها، ترتبط به هو نفسه. فالتمتع بالحرية لا يعني قط تملك حق أداء أي عمل مهما كان بل التمتع بالحرية يعني تحمل مسؤولية الذات وحق تحقيق الذات.

يكتب «كانت» في هذا الخصوص متأثراً بأفكار «روسو»: «المشيئة الالهية تقتضي أن يرغم الإنسان على استحصال الخير من باطن وجوده. وكأنه خوطب بالقول: أخرج إلى الدنيا، جَهّزناك بجميع الاستعدادات اللازمة لتحقيق الخير. وما عليك إلّا أن تتبعها. ومن هنا يتوقف هناؤك أو شقاؤك عليك أنت». «خلق الله الإنسان متحرراً طليقاً وجعله مركز العالَم ليكون الغاية النهائية التي تتبعها غائياً الطبيعة بكلها». ولكن انطلاقاً من نقطة كون الإنسان متحرراً لابد له أن ينمي نفسه كما «هي الآن» لا كما يريدون لها أن تكون!

على أية حال يتعهد نظام التربية والتعليم الصحيح بالأخذ بيد الأطفال ليكونوا دوماً هم أنفسهم، أي أن تتحقق لهم ذاتهم فلا يمكن التحرك خارج نطاق الذات إلّا بتصديق الذات وتقبلِها!

نذكر في ختام هذا الفصل عبارة انتقادية عن «نيتشه» لتبين بوضوح وشفافية تامة، قبح التربية التصنعية الخادعة. يقول «نيتشه»: «الشخص الذي يعرف شيئاً ما عن الأبوين، يحق له

الاستنتاج فيما يخص الأبناء. فبالاستناد إلى أفضل مناهج التربية والتعليم لا تتخطى قدرتنا إلّا أن نسدل بها غشاءاً مزيفاً على مثل هذا التراث. وهل لنظام التربية والتعليم اليوم غير هذا هدف؟!

في عصرنا الصاخب يجب ان تكون مهمته التعليم والتربية، أساساً، تعليم فن الخداع، الخدعة فيما يخص مبدأ أبناء الصخب جسمياً ونفسياً. فالمعلم الذي ينصح اليوم بالتزام الصدق أكثر من أي شيء آخر ويصرخ في وجه تلاميذه باستمرار أن: «كونوا صادقين، كونوا طبيعيين، أظهروا أنفسكم كما أنتم بالفعل!». حتى هذا الساذج أخلاقياً سوف يتعلم بعد هنيهة أن يقبض بيده على كِلّاب هوراس[1] المعروف لعله يطرد «الطبيعة» من الباب. ولكن ما الجدوى؟ فالصخب يعود ثانية من الجدار».

في الحقيقة على التربية أن تولي اهتمامها بالقابليات والمكنونات الفطرية الفردية عند الطفل لا أن تتسير بالمطالب الذاتية للكبار.

---

١ ـ عن كتاب «في رحاب الخير والشر»، ص ٢٦١. تشير العبارة إلى هذا البيت للشاعر الرومي الفكاهي «هوراس»: اطرد الطبيعة بالكِلّاب، ما الجدوى؟ فإنها تعود ثانية.

الفصل الخامس

التربية ليست عملية «تعويد»

يقول «روسو»:

«العادة الوحيدة التي ينبغي ان يتعود عليها الطفل هي أن لا تكون عنده عادة».

التربية ليست عملية «تعويد»

كان علماء التربية القدامى يرون أن مجموعة من الأخـلاقيات والفضائل لابد من ترسيخها عند الإنسان على هيئة ملكات. فهؤلاء الأشخاص يعرِّفون الإنسان المتربي بانه من تحولت لديه ما تسمى الفضيلة إلى طبيعة وعادة مـتثبتة راسـخة. فـالإنسان يـنعت بأنـه صاحب أخلاق كريمة فاضلة متى ما تحاشى كل ما يخالف الأفعال الأخلاقية حتى في عالم الرؤيا حتى كان يقال بان: التربية ليست إلّا في فن تكوين العادات. ونفس هذا التعبير والتعريف يـمكن أن نلاحظه بوضوح ولكن بشكل آخر وبلغة وأداة أكثر حداثـة فـي نظريات علم النفس الحديثة سيما في المدرسة السلوكية والإشراط الكلاسيكي والاجرائي.

فوليام جيمس وهو أحد أتباع المدرسة البرجماتية، هو الآخر من العلماء الذين يولون التعويد دوراً هاماً للغاية في عملية التربية. فيكتب: الخطوة الهامة في أي نظام للتعليم والتربية هو أننا بدلاً من أن نثير تحدي الجهاز العصبي، أن نتوحد معه. أي أن نستثمر مدركاتنا ونعيش بهناء بالاستناد إلى منافع أرصدتنا. ولانجاز هذه المهمة لابد أن يكون سلوكنا حتى الامكان عفوياً وقائماً على التعود. وأن نبذل أي جهد مفيد نقدر على أدائه ونتحاشى بذكاء ووعي الأمور الغير مطلوبة على الأرجح، ليكون بمقدورنا أداء أكبر عدد ممكن من تفصيلات حياتنا اليومية دون عناء وعلى نحو اعتباطي[١].

وخلافاً للنظريات الآنفة هنالك مجموعة أخرىٰ من العلماء ترى أن «التربية فن قلب العادات» وأن العادة الوحيدة التي ينبغي على الإنسان أن يعتاد عليها هو أن لا تكون له عادة قط[٢]. فالعادات تنسف الجوهر العقلاني والارادي للسلوكيات وتجعلها تلقائية غير ارادية. وتحول الإنسان، كالآلة إلى أداة لتنفيذ حركات معينة وتبيد

١ـ انظر «نظريات التعلم»، ارنست هيلجارد وجوردن باور، نظريات واطسون واسكنر وبافلوف وآخرين. انظر كذلك كتاب «الأسس الفلسفية للتعليم والتربية»، ص ٢٥٦.

٢ـ انظر كتاب «اميل»، نظرية جان جاك روسو، ص ٤٣.

روح الاختراع والإبداع والإثارة والشعور بالمسؤولية[١].

بالنظر لما جاء في نظريات الفلاسفة (ارسطو، ابن سينا، الامام محمد الغزالي و...)[٢]، لا شك في ان الصفات والملكات الحميدة لابد ان تتحول إلى ضرب من العادات. والتعود هو عملية «بناء» لا عملية «تنمية» بينما التنمية تعني تطور وازدهار الاستعدادات الموجودة والتعويد هو إضفاء الحالة التي نرغب فيها على المتربي[٣]. وفي مثل هذه الحالة يغدو نبذ العادات إجراءاً واعياً وبناءاً وبناء في سياق تربية الإنسان.

في مثل هذا المنهج التربوي يمثل الطفل مادة مرنة متقولبة تتشكل بحسب ما نصبها فيه من قالب. من هنا يكون الإنسان مخلوقاً يمكن تصنيعه وأكثر أخلاقياته تصنعية. ولابد لها أن تتحول إلى عادات فهي ليست أموراً متجذرة في فطرة الإنسان.

ويخالف أرسطو، فيما يخص العادات، آراء «افلاطون» و

١ـ بالطبع لابد لنا من التنويه في هذا السياق إلى أن التعود على الفضائل الحميدة، باعتبارها ملكات مترسخة في النفس، أمر مطلوب. ولكن لو كان أداء الفضائل الأخلاقية بعيداً عن الوعي والشعور الباطني فإنه يفقد أية قيمة.

٢ـ انظر «كيمياء السعادة»، الغزالي.

٣ـ انظر كتاب «آراء فلاسفة در بارهٔ عادت» (آراء الفلاسفة حول العادات)، برزو سپهري، جامعة طهران، ١٩٤٦.

«سقراط» تماماً ويرىٰ أن العادات من مستلزمات التربية العملية[١].
ولكن هنالك مجموعة أخرىٰ من أخصائيي شؤون التربية والتعليم، تساند وتؤيد إفلاطون وسقراط في أن التربية لا تقوم على التعويد بل أنها برأيهم تنمية قابلية الحكم الصحيح. وهنالك بين فلاسفة أوربا من رفع لواء معارضة التربية بالتعويد. فالعالمان «كانت» و «روسو» هما من القائلين بأن التربية هي «فن منع تكوّن العادات حيث يمكن استنباط هدف التربية من وجهة نظر كانت بانه: «تربية إنسان يسلك بناءاً على الارادة والعقل واداءاً للواجب». من هنا يقول كانت بشأن تربية الطفل: إن محاولات تعويد الطفل على أي شيء كان، أمر في غاية الخطورة. فالتعود يأتي نتيجة تكرار متواصل لأية لذة أو عمل حتى تتبلور في طبيعتنا الحاجة لتلك اللذة أو ذلك العمل. وبعد تعودنا على أمر ما يشق علينا بعدئذ نبذ تلك العادة.

ولما كان تواصل استعمال أي شيء يؤدي إلى ايجاد تغيير في وظيفة أعضاء الجسم المختلفة فإن نبذ العادات يتسبب في تبلور اختلالات جسمية، في الوهلة الأولىٰ. فكلما يزداد الشخص استسلاماً وانصياعاً لتكون العادات لديه، تنحسر على نفس القدر حريته واستقلاليته. وهذا منهج يعارض التربية العقلانية واللا

---

١ ـ «علم الاخلاق إلى نيقوماخوس»، ارسطو.

ارادية[١]. من جهة اخرىٰ، يتطلب التعود ثبوت وتكرر النشاط وتوفير الطاقة وتسهيل النشاطات وتغيير وتيرة النمو. فالعادات المرفقة بالتفكير والتأمل تحفز الشخص نحو الحداثة والابتكار. ولكن العادات الاستجابية الانفعالية، وهي ما نعنيها، تعطل إنسابية النمو والابتكار.

من وجهة أخرى فإن التعويد لو تكلل بالانصياع العشوائي فإنه يخمد ذهن الطفل وفكره. والأطر والقوالب المحددة مسبقاً تمنع إبداعه وتفكره. من هنا يكون أكثر الأشخاص إبداعاً عادة هم اولئك الذين لا ينقادون للعادات الميكانيكية العشوائية ولا يكبلون أذهانهم ويحددون مجالها بما تم تعويدهم عليه. فالذهن المبدع هو الناظر إلى كل شيء عادي باعتباره غير عادي وإلى كل مألوف بأنه غير مألوف. وتتجسد أمامه الحداثة على مر اللحظات وفي كل مكان وظاهرة ومجالات عالم الوجود.

انطلاقاً من هذا، يجب ان تمنع تكوّن أى نوع من العادات عند الأطفال. وأن نتجنب، في الوقت نفسه، تشويش اذهانهم فيما يخص عاداتهم. المطلوب هو منع تكون العادات عند الأطفال لا غير. ولهذا فإنه يحسن ان لا تكون ظروف حياتهم رتيبة[٢]. نفس هذا الموضوع يعرضه «كريشنو مورتي» بأسلوب آخر في كتاب

---

١ ـ انظر «الديمقراطية ونظام التربية والتعليم»، جون ديوي، ص ٥٦ و ٥٧.

٢ ـ «مراحل التربية»، امانوئيل كانت.

«للشباب»، حيث يكتب: كما يتعرض جسمنا للانهاك جراء المرض، التسمم، مرور الزمن و.... فإن ذهن الإنسان يكون عرضة للموت والتلف بتأثير العادات والاقتباس. فانهاك الذهن يحدث لتوقف التحسس والابتكار والإبداع، وجراء تحديد مجاله بالتعود والتكرر والاقتباس والاحتذاء بالآخرين. ولكن عندما يحرر الذهن نفسه من تكون العادات والنماذج الخارجية عندئذ يحظى بقابلية ادراك لا متناهية. فمثل هذا الذهن لا يختبر الموت لانعدام معالم عملية التراكم فيه. فعملية التراكم هي مبعث تكون العادات والاقتباس.

وبالطبع لابد لنا في هذا المجال أن ننوه إلى أن الإنسان تغلبه عاداته. فلا يعود يتحكم بسلوكه. من هنا يتعارض التعود مع تربية الإنسان واستقلاليته. أما إذا تحكم الإنسان بعاداته ولَعِب دوراً ناشطاً وإرادياً في إعادة بنائها فإنه أمر حميد ومطلوب.

يرى المصلح الفرنسي المعروف «موريس دبس» في هذا الخصوص أن: «ترى الأغلبية أن التطويع أو تكون العادات الميكانيكية أمر يعارض التربية الصحيحة. ولكنه بحث مندرس وقديم وتصنعي سيما لو تناسينا عمر الطفل. ففي ظروف تعذر إفهام الطفل دليل وجود القوانين أو العادات المفروضة عليه، يكون تكوين العادات أمر ضروري لا يمكن تجنبه إلى حد ما. ولكن كلما كبر الطفل يتوجب حصر حصة تكوين العادات لصالح اساليب أخرى. ثم أنها مسؤوليتنا نحن أن نواجه العادات بقوة جديدة

ليتمكن الطفل من تسخيرها وتنظيم السلوك بناءاً على ضوابط أخرى لتتحقق له الأخلاق الانتقائية[١].

ولو اننا نتَّبع الفلاسفة بتحديدهم المقدمات الفلسفية (المحفزات) لفعل التعود بأنها الرغبة والتصديق بالفائدة والنزعة والارادة، فإن الملكات (أي في الحقيقة النزعات المكنونة) تثير الارادة بسهولة وتسهل تبلور الفعل. وفي الوقت نفسه لابد أن يكون العقل والارادة أو العقل والإيمان بدرجة من القوة تمنع وقوع الإنسان ضحية للعادات كما تمنع اعتقاله من قبل الطبيعة. فالعادات تكبل أيدي الشخص وقدميه بسلسلة ضخمة. وتكمن صعوبة عملية التنامي برمتها في تحطيم هذه السلسلة والتخلي عن التعلقات وإمحاء القوالب والأطر التي تلقي بظلالها على الفكر والاستقلالية والابداع وجوهر فردية شخصية الإنسان.

والتربية الابداعية تخلط أوراق العادات وحتى اولئك الذين يؤدون أكثر العبادات قدسية أيضاً من منطلق التعود العشوائي ودون اندماج قلبي واندفاع نفسي اتخذوا دين الله هيكلاً هامداً أو قالباً جامداً لا روح فيه.

من هنا يقول الإمام علي بن أبي طالب عليه السلام:

«أفضل العبادة، ترك العادة»[٢].

---

١ ـ مراحل التربية، موريس دبس، ص ٢٣.

٢ ـ غرر الحكم، ص ١٧٦.

هكذا تقف العادات في موقف مناوئ للتربية وتـخرش اصـالة الأخلاق والسلوك وذاتية انبثاقها الغريزي.

وفي هذا الخصوص، يرى ماريتون، في نقده للتربية بالتعود، أن التربية الحديثة لم تميز بعد الاختلاف بين التربية الحيوانية والتربية الإنسانية بدقة. إنه يذعن لوجود نوع من التربية الحيوانية أيضاً عند الإنسان ولكنه يراها لا تلعب تربوياً أي دور حاسم.

ويوضح ماريتون في هذا السياق: ما أريد ايجاد الوعي إزاءه هو أنّ هنالك نوعاً من التربية الحيوانية، تقوم على العادات الجسمانية النفسانية وعلى الانـعكاسات الشـرطية وعـلى النشـاط الحسـي للذاكرة وما إليها، تحفظ دون شك مكانتها باستمرار في نظام التربية والتعليم. وهذه التربية ترتبط بالجوانب المادية من الفردية أي ما لا يرتبط بإنسانية الشخص. ولكن التربية عموماً ليست عملية حيوانية بل ان تربية الإنسان عملية تطور ونمو إنساني.

وبالتالي يكون سوء الفهم هذا مجلبة للمصائب. وهو أن نتصور الفكر الإنساني باعتباره عضواً مستجيباً للمحفزات ولما يستجد في البيئة المحيطة من أحداث. أي أن نعرّفه بالاستناد إلى المصطلحات العلمية والانعكاسات الحيوانية.

فمثل هذا التحليل هو بالضبط تحليل لنـوع التـفكير الخـاص بالحيوانات الفاقدة للعقل. فانطلاقة نشاط الإنسان، فـيما لو كـان نشاطه انسانياً بالفعل، تقوم على أساس الحقيقة المنبثقة مـن حب الحقيقة. فلا يمكن تكوّن أي تأثـير إنسـاني نـاجح دون الإيـمان

بالحقيقة.

فهذا التأكيد المبالغ فيه على التربية الآلية (الميكانيكية) القائمة على التعود ناشئ من منطلق عدم معرفة الاختلاف بين الفعل الإنساني والحركات الحيوانية. فالفعل الإنساني يتأتى من هدف يختلف أساساً مع التوجهات الحيوانية الهادفة .

وهذا الهدف الذي يُسمىٰ بحسب المفاهيم الارسطوية «التأمل العرفاني» هو بمثابة ذروة الحياة الإنسانية[١]. من الواضح ان «الإشراق الباطني»، «التأمل العرفاني»، «إضفاء المعاني على الحياة» «والسعادة الأخروية» هي مفاهيم لا تتكون عن طريق التربية بالتعود والإشراط الميكانيكي بل أنها مفاهيم تتعمق جذورها في الرغبات الباطنية والارادة والانتقاء والحب والاندفاع النفسي، وكلها تختلف مع العادات والخبرات الخارجية.

من هنا قد يمكن القول: التربية هي فن منع تكون العادات، عادات تحول دون تجسد ارادة الإنسان وتيقظه واختياره وحريته.

---

١ ـ «سبعة انتقادات إلى نظام التربية والتعليم الجديد»، ص٦.

الفصل السادس

التربية ليست عملية «تسريع مراحل النمو»

التسريع في «الإفهام» يمنع سرعة «الفهم» التلقائي.

التربية ليست عملية «تسريع مراحل النمو»

كان «فرانسيس بيجن» يقول: «ينبغي أن لا نطلق لقوة الفهم أجنحة بل أن نصب عليها الرصاص». وهذا يعني أن التعليم والتربية ليست عملية تراكمية، خطية ومتسارعة، بل قد يكون لها جانب رأسي ودوراني وتأملي.

فكلما نجهد لتعليم الأطفال شيئاً ما قبل الموعد الطبيعي نكون قد منعناهم عن إعادة كشفه بأنفسهم. فلو نفسح للأطفال مجالاً لمدة ثلاثة أيام ليكشفوا عن موضوع ما بأنفسهم نكون قد قدمنا لهم العون لاستزادة سرعة تناميهم فكرياً أكثر مما لو علّمناهم نفس ذلك الموضوع خلال ثلاث دقائق.

فهذا التسارع الزائد لنقل الموضوعات ورفد الطفل بالعلوم على

عجل لا يعينه في خوض تعلم ذي معنى وتربية باطنية بل يتسبب في التباطؤ أو حتى التوقف والسكون أيضاً.

كان القدماء يرددون دوماً أن: «ما يسرع ظهوره لا يُستدام بقاؤه». فبعض المربين والمعلمين يعملون على ايصال تلاميذهم خلال مدة قصيرة وبسرعة طفولية إلى حيث يتعشعش في أذهانهم، بأية قيمة كانت، دون منح التلاميذ فرصة الكشف والاستنباط.

مما ثبت في الأبحاث والدراسات النفسية يستبان أن السرعة الزائدة والبعيدة عن قابليات الطفل والأوسع نطاقاً من استيعابه الطبيعي تُخلّ عملية استبطان المفاهيم التعليمية والتربوية[١].

فمثل هذا التسريع في النقل الأحادي الجانب للخطابات التعليمية، والتربوية وإن كان في ظاهره توفيراً للزمان، ولكنه في النهاية لا يثمر في المرحلة الأخيرة إلّا التأخير واللا ثبات في التربية الأخلاقية والعملية للطفل وإهدار الطاقة والزمان معاً.

وهذا الموضوع يمكن تعميمه بالنسبة للقضايا التربوية. فلو تم نقل الخطابات التربوية على عجل ودون الأخذ بالحسبان منح الطفل فرصة استبطانها بل إملاؤها عليه بأساليب مباشرة وفي دفعات متراكمة وفجائية (وإن كان في ظاهره نقل متسارع) ولكن سوف لن يكون له أي أثر متثبت راسخ.

---

١ ـ أبحاث وليام رونج و يوري جرانفن برتر (١٩٩٥) وهالند و مارتينسون (١٩٦١).
انظر كذلك «تطبيقات علم النفس في التعليم» لروبرت بيلير.

من الواضح ان السرعة الزائدة تجرد المضمون التربوي من إمكانية تلاقحه واستبطانه. من هنا يرى «جان جاك روسو»: «أن أهم وأنفع قاعدة في نظام التربية والتعليم لا يتمثل في ضرورة العمل على توفير الزمان بل في فواته وإهداره. إنه يؤكد ملحاً أن: أجِّلوا كل شيء حتى المقدور. أهدروا الوقت ولا تقلقوا أن لماذا يُهدر هذا الوقت؟ فسوف يتم تداركه في المراحل اللاحقة»[١].

ويؤيد «جان بياجه» رأي «جان جاك روسو» في ان مرحلة الطفولة هي المرحلة الهامة في نمو ذكاء وشخصية الإنسان، ويعارض فلسفات التربية والتعليم الدارجة. حيث يرىٰ أن مرحلة الطفولة ليست مرحلة اختبار «شر» يتوجب اقصاؤه بأسرع ما يمكن عن الذات بل يجب الإفادة خلالها من قوى توفرها له النمو الطبيعي في سياق تنمية استعدادات الطفل المختلفة وتوجيهها نحو الكمال اللائق بها. فالنقائص الجسمية وصعوبات التعلم وتذبذب الفضائل الأخلاقية عند الطفل كلها تقرياً تتولد عن سبب واحد هو: إننا عندما نتعجل في قولبة الأطفال، قبل الموعد المناسب، في هيئة أناس بالغين راشدين، فان هذا الضغط الزائد ينسف الطاقة الطبيعية والطريق العفوي للنمو والنضوج[٢].

١ـ انظر كتاب «ديدگاه پياژه درگستره تحول روانى» (وجهة نظر بياجه حول مجال النمو النفسي)، د. م منصور و ب دادستان، ص ٧١ و ٧٢، مطبوعات «ژرف»، طهران، ١٩٨٩.

٢ ـ انظر «المصلحون العظام»، جان شاتو.

من هنا يميز علماء علم النفس النمائي بين ما نسميه «النمو»[1] وما يطلق عليه «التطور»[2]. فهنالك بين ما يتحقق في إطار النضج الطبيعي (بحسب الاستعداد الطبيعي والنمو الباطني) وما يحدث في إطار التطور والتحول اختلاف دقيق وفي الوقت نفسه عميق وطويل.

من هنا لابد من الاطلاع على ما تتبناه الاتجاهات الحديثة في نظام التعليم والتربية من تعاريف للتقدم والنجاح[3]. فالتقدم ينشأ أساساً من امتزاج تقسيمين زمنيين، الأول: التقدم العلمي والفني المتزايد ومؤشره تحول وتطور خطي مصحب بإبداع مطرد. وفي هذا السياق تطرح طرق حل متتالية ومدبرة للقضايا الكمية. والثاني: كثيراً ما ترىٰ جماعات انسانية تختار لغة أقل مرونة وديناً أكثر بدائية أو حتى يستبدلون الديمقراطية بالاستبداد، ولكن لم يُلاحظ أن نستعمل المسحاة بدلاً عن المحراث أو يُستعاض عن الطائرة بالبالون. فكما لا يختبر الكائن الحي التراجع والنكوص (التركيبات الوراثية تتطور من حالة بسيطة إلى حالات أكثر تعقيداً) فإنه لا يشهد على المدى المتوسط والبعيد النكوص الفني أيضاً. فالأشياء تسير في طريقها إلى الكمال والرقي ويطرد باستمرار

1_ Growth

2_ Development

٣ـ نقلاً عن نشرة «نداء اليونسكو»، كانون الثاني ١٩٩٥، بتصرف قليل.

تحسن فاعلية الأداة، كما هي فاعلية العلم. فهذا الاتجاه المتنامي عالمياً، يخترق أفق التاريخ والجغرافيا بعيداً عن الخصائص القومية. وبناء على هذا فان ارتباط الإنسان مع الأشياء يخضع لمنطق التطور، منطق متفتح يمكن برمجته والتنبؤ به. أما ارتباط الإنسان مع الإنسان فتتحكم به قوانين أخرىٰ يتبين منها التطور من نوعه الثاني. فعلى سبيل المثال اتسعت رقعة هيمنتنا على مصادر الطاقة آلاف الأضعاف قياساً إلى ما كانت عليه في بداية الألفية الميلادية، ولكن الشخصية الأخلاقية لمارتين لوثر كينج لم ترق ألف مرة على شخصية النبي عيسى بن مريم عليه السلام ولا «هوسرل» هو أعمق فكراً من إفلاطون أو «وارهول» أكثر تطوراً من «تيسين». واثبات عبثية هذا المفهوم في مجال التربية أيضاً هو أمر أكثر بساطة بكثير! فهل أن التنمية هي تسريع توافق الطفل مع بيئة الراشدين الاجتماعية أم أنها تغيير حالات الشخص النفسية والحيوية بحسب مجموعة الحقائق الاجتماعية؟ من هنا، هنالك (فيما يعتبر عملية تنمية) جانبان لابد من الالتفات إلى كليهما: جانب الشخص المتنامي وجانب القيم الاجتماعية والعقلية والأخلاقية التي فُوض للمنمي أن يطلع المتنامي عليها. فالشخص الراشد الذي يتطلع إلى تربية الطفل من هذه الزاوية لا يفكر إلّا بالمصالح والمطالب الخارجية، فيخيل إليه تلقائياً أن التنمية هي عملية نقل القيم الجماعية من جيل لجيل آخر. فتجد المنمي كذلك إثر غفلته عن هذا التعارض بين احترام الحالة الطبيعية (أي الخصائص الفردية) من جهة وضرورات

التطبيع الاجتماعي من جهة أخرىٰ أما يشغل باله بـادئاً بأهـداف التنمية قبل «فن التنمية» نفسه أو أنه قبل التفكير بالوضع الحـالي للطفل وقوانين نموه يركز اهتمامه بـالإنسان الراشـد. فـمثل هـذا الاتجاه في التربية يفرض اعتباطياً على المـتربي ظـروفاً تـجعله يضحي بالمجال العرضي لتطوره ونموه من أجـل ضـمان سـرعة تقدمه الطولي. ويقول بافلوف فريره الملتزم بشـدة بـمنهج التـربية والتعليم الوظيفي: «كل ما ينشأ من الخـارج دون اسـتجابة لأيـة حاجة ويكون خارجاً عن نطاق ميول المتربي فإنه يولد الانحطاط والانحراف عاجلاً أم آجلاً».

من هنا، فإن المربي وبشكل علني أو خفي يكـوّن فـي ذهـنه تدريجياً صورة عن الطفل على أنه أما انسان صغير لابد من تعليمه بأسرع ما يكون ليتناغم مع أخلاق الراشدين وأفكارهم أو أنه مادة أولية لمختلف الذنوب الأزلية أي مادة مـلوثة مـقاومة لابـد مـن تطهيرها قبل البدء بتعليمه أو تـوعيته. فـقسم هـام مـن مـناهجنا التربوية تنبثق دوماً من مثل هذه الرؤية وعلى أساسها يتم تعريف مناهج التربية القديمة والتقليدية. أما المناهج الحديثة فإنها تـولي اهتماماً بطبيعة الطفل الخـاصة بـه وتسـتند إلى قـوانـين الطـبيعة الإنسانية و «بنية» الشخص النفسية ونموه. فاما فيما يخص مفهوم الاستجابة والنشاط فإن عنصر «الاستجابة» يعتبر من أهـم أسس المنهج القديم و «النشاط» من دعائم المنهج الحديث.

فالذاكرة والانقياد البحث والتمثل بالراشدين وعموماً عـوامـل

تقبل المحددات الخارجية، هي الأخرى وبنفس وتيرة «النشاط الارتجالي» تمثل، في الحقيقة، جزءاً من طبيعة الطفل. من هنا لا يمكن القول بجدية بأن المناهج القديمة، رغم تعارضها في بعض الحالات مع علم النفس، قد غفلت في هذا المجال تماماً عن ملاحظة الطفل. وبالتالي لابد من تقصي ضابط التمييز بين هذين النمطين من انظمة التعليم والتربية بدلاً من نمط الاستناد إلى النظرة العامة للمربي إزاء كذا خصيصة في نفس الطفل.

والسؤال الذي يُطرح هنا هو: هل أن مرحلة الطفولة مرحلة اختبار ضروري لشر لابد من اقصائه بأسرع ما يمكن»[١]، أم أن للخصائص الطفولية النفسية مفهوماً حيوياً ينوه لوجود نشاط حقيقي ما؟ وتتحدد أحادية أو ثنائية الارتباط بين مجتمع الراشدين والطفل الخاضع للتنمية بحسب نمط الرد على هذا السؤال.

ففي الحالة الأولى يتعين على الطفل تقبل منتجات علمية وأخلاقية صنعت وقولبت بشكل تام بأسرع ما يمكن. فيتحكم بالتربية في مثل هذه الحالة ارتباط أحد طرفيه «الضغط» والثاني «التقبل». فبحسب هذا الاتجاه تتولد أعمال الطفل، وحتى أكثرها فردية (مثل كتابة الإنشاء والترجمة وحل القضايا) غالباً عن التدريب القسري واقتباس النماذج الخارجية أكثر مما تكون وليدة نشاطه الحقيقي أو تحقيقه الارتجالي الشخصي. وتترشح أقوى

---

١ ـ انظر «اميل» لجان جاك روسو.

أخلاقيات الطفل وأكثرها خصوصية من روح الانقياد قبل أن تنطلق من الانتقاء والاستقلالية. وخلافاً لذلك عندما تعتبر مرحلة الطفولة مرحلة النشاط الحقيقي وتعمل حساب للطابع الحيوي التفاعلي في سياق نموه الفكري، تتكون لارتباط المتربي والمجتمع صورة عكسية. أي بتعبير آخر، فإن الطفل وفي سياق اقترابه من مرحلة الرشد يحقق العقلانية ويحيط علماً بقواعد وضوابط الأعمال المطلوبة بمساعيه وخبراته الشخصية بدلاً عن أن يتقبلها من الخارج في هيئة مصنعة ومتقولبة وجاهزة مسبقاً. والمجتمع أيضاً سوف يتوقع من جهة أخرىٰ، من الجيل الجديد تطبعه بغنى الشخصية أي بما هو أسمىٰ من التقليد.

والتربية، من هذا المنطلق، لا تعتبر خطة خارجية، غيرية القولبة تتطلب اقحام مفاهيمنا الذاتية الخاصة بالطرف الآخر إلى ذهن الطفل بأسرع ما يمكن بل أنها أمر تكويني، وتدريجي وفطري له وتيرته وسرعته الطبيعية. وكلما تقدمنا فيه مع تأخير منطقي وتوأود موزون نحرز درجة أكبر من النضوج. وكما يقول «أغوست كونت»: «تحرك بتوؤد لو كنت راغباً في تحقيق الهدف بسرعة أكبر».

وفي هذا المجال لابد لنا من التأكيد على أنه يتوجب في بعض الحالات الحد من سرعة الوتيرة الطولية من أجل توسيع نطاق النمو العرضي. فربما يكون التأمل واملاء الفكر والتريث والتأني في مسيرة التطور والنمو بمثابة قوة محركة كامنة تتفاعل في سياق زيادة سرعة التحولات التالية بشكل منطقي ومتناغم على جميع

الأصعدة النفسية. فالأمر هو كما قال العارف ابراهيم أدهم: «حج العقل، التأمل». فهذا التأمل وإن كان نوعاً من الالتفاف والدوران ولكنه يساعد على تعميق المعرفة وترسيخ جذورها.

وهذا المفهوم نافذ في مجال الفكر أيضاً. فلو كنا راغبين في استزادة النمو الفكري، أي بعبارة أوضح قوة «تفكير» الطفل، لابد لنا من تنمية فكره طولياً وأفقياً بشكل متناسق حيث يعتبر التفكير عملية تنسيق مجموعة معلومات للكشف عن المجهولات[١]. فخلافاً لما يتداعى لأذهان أكثرية الأشخاص، بأن التفكير هو التوصل إلى المعلومات من خلال المجهولات يتم تعريف التفكير بأنه مجهود ذهني للتوصل إلى المجهول استناداً إلى المُدركات المعلوماتية.

فلو نأخذ المفهوم الرأسي والطولي والخطي للتفكير بنظر الاعتبار، ففي الحالة الأولىٰ يهدف التفكير إلى تكاثف المعلومات وادخار الاطلاعات وخزن البيانات. أما إذا استندنا إلى التفكير بمفهومه الأفقي العرضي، العمقي والجانبي فإنه بحسب التعريف الثاني أي دور التفكير في الكشف عن المجهولات، ينطوي على كشف القضايا وطرح تساؤلات أساسية[٢].

---

١ ـ انظر «المنطق الصوري» للدكتور محمد خونساري، مطبوعات «آگاه»، ص ١٦، ١٩٨٧م.

٢ ـ التعليم الناشط المبدع يعني تحديد القضايا لا حلها فقط. فتحديد القضايا عملية ←

لو كنا راغبين في تنمية الاستيعاب الفكري نـوعياً، لابـد مـن التركيز على الفكر الجانبي الأفقي. ولو ارتأينا تـنمية الاسـتيعاب الفكري كـمياً لابـد مـن الاسـتناد إلى المـدخورات والمـعلومات والمعطيات المقررة مسبقاً.

ولو كنا نطمح لتحقيق ذهن ناشط وحيوي ومبدع والتـباعدي يتوجب علينا ايجاد المجهولات بدلاً عن حـفظ المـعلومات وأن نركز أذهاننا في حل القضايا.

فالفكر التباعدي المـتحرر أي الجـانبي الأفـقي يـجعل ذهـن الإنسان فاراً من القولبة بينما الفكر التقاربي المنغلق يجعله راغـباً في القولبة. ففي الحالة الأولى نتعهد بأنفسنا عـملية صـنع الأطـر والقوالب. وفي الثانية تفرض الأطـر والقـوالب نـمطاً مـعيناً عـلى فاعلية أذهاننا. والفكر من نمطه الأول فعال سيال، انسيابي ومرن، أصيل ومبدع. والثاني هامد، جامد، متقولب ومقلد.

فالأول يهدف إلى تنمية الاستيعاب والقابليات والثاني إلى ملء الأوعية والقوالب. ويركز الذهن الأول على حل القـضايا والثـاني على «الاستجابة للمؤثرات». والفكر بحسب التعريف الأول باطني فياض وذاتي التكوين وبحسب التعريف الثاني خـارجـي مـجتهد وغيري التكوين.

← أكثر بناء وفاعلية في سياق النمو قياساً إلى عملية حل القضايا. فيا ترىٰ لأي من هذين النمطين يجب ان تدعو المناهج التعليمية؟!

و «الفكر الطولي» يهدف إلى تحقيق تنمية كمية تكاثفية والفكر العرضي هدفه النمو النوعي والمتعمق! فلنفكر الآن أي الفكرين من شأنه أن يقربنا إلى العبقرية والإبداع؟ وأيهما يحقق للإنسان المعرفة والبصيرة والتعقل؟

بتوصلنا إلى رد مناسب لهذا السؤال الأساسي في نظام التربية والتعليم، سوف نعيد النظر دون شك في مناهجنا التعليمية من منطلق ضرورة التعجيل أو التأخير في مراحل النمو.

هنا لابد من تضخيم هذه القضية وهي أن مقومات التربية الباطنية وخصوبة العقل والبصيرة لا تقوم على أساس عرض المعلومات المتتالية بل على إثارة حب الاستطلاع. فجذوة أي نهضة نوعية في نظام التربية والتعليم، سواء التعليم العام أو التعليم المقرر، تكمن في إثارة وتعزيز الاستطلاع العلمي. ففي طريق الاستطلاع العلمي يمكن تحقيق قسم عظيم من الأهداف التربوية مثل التربية الدينية والأخلاقية أيضاً. فالاستطلاع العلمي بمفهومه الحقيقي يعني إقصاء اللا أبالاة إزاء المرئيات والمسموعات ومواجهة العالم الباطني والخارجي بتقصي التحليلات والتبريرات (كيف ولماذا؟). ومن المسلم به أن هذه الرغبة والاستطلاع يتضمنان أبسط التبريرات وكذلك أعقد التحليلات. ليس المهم نوع المجال الذي يُستثار فيه حب استطلاعنا العلمي أو تساؤلاتنا التعليمية، بل ما يحظىٰ بالأهمية هو التمتع بهذه الرغبة والاندفاع والمشاعر. المهم أن لا نكون غير مكترثين إزاء الوقائع، الأشياء

ومشاهد الوجود ومجريات أحـداث الحـياة. إذاً دور المـعلم فـي مراحل النمو والتعليم يتحدد بـإثارة هـذا المـحفز الطـبيعي وليس التسريع في اجتياز هذه المراحـل، بـينما أغـلبية مـناهج التـعليم والتربية تلعب دوراً في انكفاء دافع الاستطلاع وتمنع بالتالي تنامي التلاميذ وتجسد قابلية ابداعهم الباطنية.

الفصل السابع

التربية ليست عملية «تعليم»

يقول «جان بياجه»:

«إننا عندما نعلِّم الطفل شيئاً ما نكون قد منعناه من أن يخترعه أو يكشف عنه بنفسه»[1].

١ ـ «حوارات حرة مع جان بياجه»، كلود برنجيه.

التربية ليست عملية «تعليم»

يكتب «جون هولت» في كتابه «خلفيات الفشل الدراسـي»: لو كنا نعلّم الأطفال التكلم لما كانت ألسنتهم انطلقت قط». يتضح من هذا القول إلى أي مدى يعرقل التعليم المـدرسي تـحقيق التـربية. فنظام التربية والتـعليم النـاشط الفـعال يـولي عَـرض «الحـالات الغامضة» في الأجواء التعليمية والتربوية أهمية أكبر من الحالات المعلومة». فالذهن لا ينشط إلّا عند مواجهة المواقـف والحـالات الغامضة، فينطلق من حالة الاتزان الجامد ليتوصل إلى حالة اتزان ناشط وحيوي. أي أن دافع الاستطلاع يـتحفز، فـي الواقـع، عـند مواجهة ظرف غامض. وكلما كانت هذه المواقف أكـثر جـذابـية وغموضاً يكون دافع الاستطلاع المتحفز لدى الطفل أكثر نشـاطاً وحدة. فابداع أي معلم لا يتمثل بتقديم الردود بل عـرض اسـئلة

مثيرة للتحدي والاندفاع[١]. فأسلوب طرح الاسئلة والرد عليها أسلوب مؤثر في اتصال أذهان التلاميذ خلال عملية الكشف عن الظواهر وإبداعها. فبعض الاستفسارات تدفع المجيب لخوض عمليات المقارنة، التصنيف، الايضاح، التنبؤ والحدس، التخطيط والتحقيق و... بالاستناد إلى الخبرات والمطالعات السابقة والملاحظات والمتابعات الحالية. فالأسئلة البناءة والمحفزة هي التي تنمي مهارات: الاندفاع الذاتي، التعليم الذاتي، الاستيعاب الذاتي. وجميعها تتولد في غياب «الاسئلة والردود». فكما يقول رسول الله ﷺ: **«حسن السؤال نصف العلم»**. فعرض المواقف أو الحالات الغامضة يعتبر خطوة هامة نحو الكشف عن المجهولات. من هنا لابد لنظام التعليم والتربية من التركيز على السؤال»[٢] و«التركيز على عرض القضايا» بدلاً عن «التركيز على[٣] الإجابة» و«الدرجات المحرزة». لينشط التلاميذ في سياق بذل الجهود بهدف الالتذاذ من عمليات الكشف والتقصي، وهي بحد ذاتها من معززات التعليم، لا لأجل احراز درجة مطلوبة.

على أية حال، يجب انتشال نظام التعليم والتربية من انكبابه

١ـ انظر مقال «سؤال وجواب»، من أساليب تنمية المهارات الارتباطية في سياق تعليم العلوم، مجلة «نمو المعلم»، عام ١٩٩٧.

2_ Problem _ Oriented

3_ Answer _ Oriented

على عرض المعلومات المباشرة والمعطيات الأحادية الجانب التي حولته إلى آلة لنقل المعلومات والبيانات إلى التـلاميذ، أي يـجب تحويره انطلاقاً من هذه الرؤيـة ليكـون بـالامكان إعـادة تـناسق العناصر وبناءاتها بأسلوب عادل.

فنظام التربية والتعليم «المركز على الإجابة» و «المـركز عـلى النتاج»[١] يهدف لكسب المعلومات والبيانات بينما «المركز عـلى السؤال» أو «المركز على العملية»[٢] يهدف إلى كشـف القـابليات الجديدة وتنمية الانعكاسات والتفاعلات الذهنية والفكرية. فالنمط الأول من أنظمة التعليم والتربية يأخذ بالحسبان الإفادة الأمثل من الوقت ونقل المعلومات والبيانات للتلاميذ بسرعة أكبر بغض النظر عن نمط تعلمهم لتلك الموضوعات. أي بعبارة أخرىٰ يتمثل الإفادة الأمثل في مثل هذا النظام بنقل أكبر قدر من الموضوعات إلى أكبر عدد من التلاميذ خلال الحد الأدنى من الزمن والنفقات والجـهود بينما يكون للإفادة الأمثل في النمط الثاني تعريف عكسي تـماماً حيث تعني منح الفرصة لأقل عدد من التلاميذ لينشطوا خلال الحد الأقصى من الزمان والنفقات والجهود وبالاستناد إلى أقل قدر من المعلومات والبيانات بهدف «اكتشاف» الموضوعات، لا «اكتساب» المعلومات. ففي نظام التربية والتعليم المُركّز على الإجابة تـنصب

1_ Prodective _ Oriented

2_ Process _ Oriented

جميع الجهود والفرص في سياق الخزن الأكثر والمحفوظات الأكثف حيث ينبغي بحسب هذا النظام المضي في هذا الاتجاه دون إهدار أية فرصة وبالاستناد إلى المناهج الفاعلة في نقل أكبر حجم ممكن من المعلومات والبيانات إلى التلاميذ. بينما ما يهم في نظام التربية والتعليم المُركّز على السؤال هو «عملية الفهم» لا «نتيجة الفهم» حتى لو شهدت هذه «العملية» تأخيراً أو وقفات طويلة الأمد أو لم تنته بنتيجة معينة. فلو شغل التلاميذ أذهانهم لمدة طويلة في عملية عرض قضية ما وانفقوا وقتاً طويلاً في التفكير بحثاً عن الإجابة حتى لو لم يتوصلوا إلى حل للقضية، فنفس عملية التفكير هذه تحظى بالقيمة والأهمية أكثر من الاطلاع على طرق حل وإجابات جاهزة. وكما يقول اينشتاين: التفكير بشأن «عرض القضية» أهم وأكثر بنائيّة من «حل القضية»[1]. والأمر كما أشار «جتزل» (١٩٧٥) إليه. فالإبداع أو الخلق يختلف عن حل القضية. فالابداع يكمن، في الواقع، في تقصي القضايا لا حلها. فعلماء النفس وعلماء التربية والتعليم الناشط يحددون هذه الخصوصية في التعلم بأنها أسمى أجزاء النشاطات المعرفية. وهي تختلف أساساً عما ينفذ عادة في المناهج التعليمية خلال عرض المعلومات والبيانات العلمية. فالتعلم المدرسي لا ينتهي بالضرورة إلى حل القضايا. بينما الابداع يتطلب عرض القضايا واستزادتها تعقيداً.

---

١ ـ انظر: «النخبة» لاى شيون.

فعرض القضايا يساعد على توسيع الذهن أكثر من حل القضايا. من هنا تكون المجهولات أكثر إثارة للإنسان من المعلومات. وقد صح ظن «جون ديوي» حيث يرى أن: «نظام التربية والتعليم الناشط يعني عرض حالة غامضة للتلاميذ». فالمعلم المتيقظ يستند إلى المنهج المُركز على السؤال في التدريس فيصب كل موضوع يعتزم تدريسه في قالب «قضية» يعرضها على التلاميذ لا في قالب أجوبة جاهزة. بعبارة أخرى، يتأثر الشخص من حالة الفراغ المتجسدة في ذهنه عند مواجهة المجهولات أو من إثارات الحالات الغامضة أكثر من حالة الإشباع المتأتية من رفده بالمعلومات والبيانات. من هنا يمكن الاستنتاج بأنه في نظام التربية والتعليم المُركز على «النتاج» حيث كل شيء متعين من ذي قبل و «المعطيات» تعادل «المقدمات» والأجوبة محددة مسبقاً[١]، يتم تقدير صحة وسقم الأداء على أساس مستوى ونمط الاسئلة (أي المجهولات والحالات الغامضة) وعلى وضع دافع الاستطلاع عند التلاميذ. ربما يمكن تحديد «المنهج السقراطي»، وهو من أقدم مناهج التعليم

---

١ ـ لمزيد من الاطلاع حول الافرازات السلبية للمناهج التقليدية السائدة انظر كتاب («التعليم نشاط مخادع»، بست مان و وينجاتنز). يتبنىٰ مؤلفا هذا الكتاب انطباعاً وتحليلاً جديداً لمفهوم التعليم Educe بدلاً عن Educa، قائماً على أن التعليم عملية لابد أن تشرع من الداخل. فيكشفان خلال كتابهما عن الآثار الصادمة للتدريس والنشاطات التعليمية.

والتربية المركزة على السؤال وأكثرها أصالة، باعتباره من أبرز وأعمق الأساليب المصنفة ضمن نظام التربية والتعليم المُركز على العملية. فهذا المنهج لا يستند إلى عرض الأجوبة الجاهزة ولا إلى رفد المعلومات وفرضها بل إلى عرض اسئلة مثيرة ومحفزة تحث الذهن على مر اللحظات للابداع والاستطلاع أكثر فأكثر. نحن الآن في مستهل الألفية الثالثة يعرض المنظّرون العصريون في حقل التربية والتعليم الناشطَين لهذا الموضوع بأسلوب آخر حيث يرون أن: «الهدف من التربية والتعليم هو تمكين التلاميذ من عرض استفسارات أكثر لا حفظ أجوبة أكثر[١]».

فأول مبدأ يتبناه نظام التربية والتعليم «المُركز على العملية» هو تعزيز «الزعامة الذاتية» و «الاندفاع الذاتي» أي أن كل شخص يحدد مضمون تعليمه بحسب احتياجاته ومساعيه. وقد ساد اتباع هذا المنهج في النظام الحوزوي والكتاتيب التقليدية بنمط آخر. حيث أن كل شخص وفي أي عمر كان يلتحق بغض النظر عن الأطر والتقويمات العمرية إلى أي حصة دراسية وبأي مستوى ينسجم مع قابلياته ورغبته ليواصل «التعلم بمستوى الإلمام».

أما في المرحلة المعاصرة وفي نظام التعليم والتربية الحديث،

---

١ ـ مستنبط عن نظرية «هوارد جارنر»، «ذهن لم يشهد التعليم». وانظر كذلك كتاب التربية الطبيعية للمؤلف.

فإن «جود من» وهو أحد المروجين لهذه النظرية، يرى أن الشخص لا يتعلم ما لم يستثير شيء ما حاجته، ورغبته ودافع استطلاعه وتخيلاته الذهنية. ولو تم تعلم أشياء بغير هذه الحالة، فإنها سرعان ما تتعرض للنسيان وتتحول الى عائق كبير للتعلم. من هنا يتحدد دور المعلم بتوعية التلاميذ لتلبية مطاليبهم. وهذه التوعية والتوجيه لابد أن يقومان على أساس حاجاتهم وطلبهم فقط. فاي تعليم ينفّذ بغض النظر عن هذه المراحل يغدو عائقاً يحول دون النمو الفكري وتحقق الأهداف التربوية.

يحدد «جان بياجه» في نظريته «النمو المعرفي» مراحل نمو الذكاء ويعرض آليات ونمط هذا النمو، فيقول: يشهد بناء ذكاء الطفل التغيير عندما يفقد البناء المعرفي للشخص حالة الاتزان (إثر عرض الاسئلة والحالات الغامضة) عن طريق آليتي «الإدخال» و «التخريج»[١].

والبناء المعرفي للشخص لا يشهد أي تغيير بحسب هذا الاتجاه ما دام قادراً على استيعاب جميع المحفزات البيئية وحتى لا يتعرض للسؤال أو الغموض، ولكنه عندما يعجز عن فهم وادراك بعض المحفزات يختل الاتزان القائم بينه وبين البيئة، فينجم عن

---

١ ـ «علم النفس التربوي»، د. علي أكبر سيف، مطبوعات «آگاه»، ١٩٨٩، ص ـ١٩٤ ـ ١٩٥). انظر كذلك كتاب علم النفس الوراثي، موضوع «النمو النفسي منذ الطفولة وحتى الشيخوخة، د. محمود منصور، مطبوعات «ژرف»، ١٩٩٣.

هذا الاختلال محاولة الشخص لايجاد التوافق بين البناء المعرفي والمحفزات البيئية، فيترشح النمو المعرفي في نهاية المطاف عن هذا الاختلال. من هنا يمكننا أن نلخص إلى أن أغلبية مناهج التعليم المتبعة حالياً في المدارس تحول دون تطور ونمو البنى المعرفية عند الأطفال.

فالمضمون التربوي والتعلم لابد لهما من الانسجام مع احتياجات الطفل ومستوى فهمه واستيعابه، أي أن يتم تحديد نوع وظائف التعلم، عددها وسرعة التعلم بحسب القابليات المختلفة. فالتعلم بحسب هذه النظرية هو عبارة عن: كشف إجابات جديدة عند مواجهة حالات غامضة. وهذه هي الظروف التي تتعرض فيها البنى المعرفية عند الطفل للتغيير. لأن اكتساب البنى الفكرية الجديدة أمر يتحقق خلال عملية إعادة التوازن[١]. يعتبر المعلم والفيلسوف الفرنسي الكبير «ميشيل سر» عن رأيه في هذا السياق بأسلوب رائع حيث يقول: التعلم الواقعي هو عملية تطعيم لأنه يتطلب إبداع شيء جديد. عندما يتم تعلم شيء ما تتخلق من الجذع الأصلي الذي تم تطعيمه ظاهرة ثالثة. هنالك آلاف المؤلفات حول التدريس لا طائل منها سوى أنها تمكن المفتشين من إرعاب المعلمين.

---

١ ـ نشرة «بيام» (نداء)، تموز ١٩٩٣، العدد (٢٨٣)، حوار فرانسو ـ برنار هويك مع ميشيل سر.

ومن الضروري التنويه إلى هـذه المـلاحظة وهـي أن اخـتلال التوازن المعرفي لدى الطفل لا يتم إلّا عند حصول مواجهة حقيقية مع الحالات الغامضة. أي بتعبير آخر ليس من شأن أي سؤال أو أية قضية أن تخل التوازن المعرفي وتسهل عـملية نـمو الذكـاء. فالأسئلة والقضايا التي تتميز بمثل هذا الطـابع هــي تـلك التــي تعرض تلقائياً وتكون متجذرة في أعماق خبرات الطفل السـابقة. ولو لم تكن هكذا أو كانت جذورها خارجـية، فـلابد أن يكـون ارتباطها مع ميول واحتياجات التلميذ واضـحاً عـلى الأقـل، لأن الأطفال يدركون الواقع عن طريق خبراتهم الشـخصية المكـتسبة خلال تعاطيهم مع البيئة. بالضبـط كما يرسـم الرسام الواقـع كـما يراه. فاللوحـة المعكوسـة لا تبين الواقع. من هنا تـتطلـب إثـارة ذكاء واستطلاع التلاميذ عرض الموضوعات الدراسية مـع عـمل حساب لمستوى استيعابهم ومراحل نموهم المعرفي.

ونفس هذه الخصائص تتحكم بالتربية الأخلاقية السلوكية أيضاً أي أن نقل الخطابات والقيم وعـرض السلوكيات المطلوبة يتطلب توفير الظروف المناسبـة ليتمكن المتربـي مـن تغيير بنـاه الباطنيـة (دون أي ايحاء خارجي) والتوصـل بذلك إلى توازن أكـثر ثـبوتاً وأشمل عند استبطان القيم والمُثل الأخلاقيـة. وخـلافاً لذلك لــو نُقبِل على تعليم القيم الأخلاقية دون تـوفير مـثل هـذه الظـروف فسوف لن يتوقف الأمر على عدم فاعلية مـثل هـذه الاجـراءات التــعليميـة والتـدريسية بـل تـؤدي إلى عـرقلة مـراحـل الـنمو

الأخلاقـي حتى بحسب مسيرتها الطـبيعية النـاشئة عـن ازدهـار فطرتهم. فتصبـح بحد ذاتها مانعـاً جـاداً يـحول دون استبطانهم القيم.

من هنا، فلو يقال أن التربية ليست عـملية «تـعليم» فـإن ذلك يهدف إلى ايضاح واستبانة الاختلاف القـائم بـين تـلقي البـيانات العلمية والكشف عن المعلومات العلمية بدقة تـامة. فـفي عـملية الاكتشاف يولي الاهتمام بالمجهولات أكثر من المعلومات. بـينما يبذل المعلمون في ظل نظام التربية والتعليم الحالي جهوداً حـثيثة لتعليم الآخرين ما يعرفون، ولكنهم محرومون من الرغبة والفرصة الكافية لتقصي مجهولاتهم مما آل الأمر إلى أن نقنع جميعاً وبشكل تام بما كشفه الآخرون. أما فيما يخص مـا لم يكشـفه الآخـرون وربما يكون كشفه مطلوباً جداً، فإننا أما أن نحجم تماماً عن الكلام أو نادراً ما نخوض البحث فيه. من هنا لم يظهر بعد «علم الجهل». وبناء على هذا يعتبر الجهل الناشئ عن العلم، من وجهة نظر متميزة، قوة تحفز الإنسان نحو الكشف. ودوره في إشادة صرح العلم يبلغ من الأهمية بحيث يتوجب البحث حوله في الحـصص الدراسـية. ولهذا كان «جان جاك روسو» يكرر باستمرار أنه لا يتوجب على الطفل تعلم العلوم بل ينبغي عليه كشفها[1]. ويقول «جون هولت»

١ ـ يـرى «روسـو» أن: «التربـية تـعني «التـوجيه». ولابـد للـمربي أن يـركز عـلى ←

في كتاب تقصي خلفيات الفشل الدراسي: ليست هنالك من حاجة لارغام الأطفال على التعلم، فلو نـمهد الطـريق أمـامهم للاتـصال بالعالم فإنهم سوف يستوعبون بوضوح ما يحظى بالأهمية بالنسبة لنا. عندئذ يشقون طريقهم نحو العالم وسوف يكون الطـريق الذي يتقدمون فيه أفضل دون شك من الطريق الذي نفتحه أمامهم.

ونفس هذا المفهوم يعرضه الأديب «جبران خليل جبران» فـي وصفه معنى التعليم:

«ثم قال له معلم: هات لنا كلمة في التعليم.

فقال:

ما من رجل يستطيع أن يعلن لكم شيئاً غير ما هو مستقر في فجر معرفتكم وأنتم غافلون عنه.

أما المعلم الذي يسير في ظل الهيكل محاطاً بأتباعه ومريديه، فهو لا يعطي شيئاً من حكمته، بل إنما يعطي مـن إيـمانه وعـطفه ومحبته.

لأنه إذا كان بالحقيقة حكيماً فإنه لا يأمـركم أن تـدخلا بـيت حكمته، بل يقودكم بالأحرى إلى عتبة فكركم وحكمتكم..»[1].

← التوجيه الضمني والغير مباشر أكثر من تعليم موضوعاته وفرضها. ينبغي أن لا نعلّم الطفل القواعد بل أن ينشط من أجل أن يكتشف الطفل بنفسه عن هذه القواعـد. (انـظر: «اميل»، ص ٣٠ مع تصرف قليل).

١ ـ النبي (التعليم).

الفصل الثامن

التربية ليست عملية «قولبة»

يقول اريك اريكسون:

«لو نسمح للأطفال أن يواصلوا الحياة على أساس مخططاتهم الحيوية الأساسية نحقق التربية بكلها»[1].

---

١ ـ عن كتاب «رواد علم نفس النمو» لوليام كراين.

التربية ليست عملية «قولبة»

من أعظم المعضلات التي يواجهها نظام تربية وتعليم الأطـفال الحالي يكمن في النظرة الخطيرة التي يتبناها الأولياء والمربون إزاء تكوين وقولبة شخصية الأطفال. فيرى بعض الأبوين أنه بامكانهم تطبيق اي قالب ونموذج يختارونه لتربية أبنائهم، وأن بامكانهم أن يفرضوا على أطفالهم أي مطلب يطمحون لتحقيقه. والأهم من ذلك أن المعلمين والمربين كذلك يصرون في بيئة المدارس على التزام هذا التصور الخاطئ في سياق تـنمية التـلاميذ بـحسب أذواقـهم وأفكارهم. بينما التـربية ليست عـملية قـولبة شـخصية الأطـفال بحسب القوالب الخارجية المقرة مسبقاً. فلا يجوز لنا تربية الأطفال طبق أفكار وقوالب حجرية قمنا بنحتها بأنفسنا. فكل شخص يتسم بخصائص متميزة «منفردة» ولابد من تربيته بنحو يختلف عن تربية

الآخرين. وأغلبية الأولياء والمربين ينشطون في قولبة شخصية الأطفال بحيث يمررون جميع الأمور المتعلقة بالأطفال من غربال أذواقهم ومطالبهم وأفكارهم هم أنفسهم. فلا يجوز ظهور وتكوّن أي سلوك وفكر لا يتطابق مع مطالبهم أنفسهم. وهذا المنهج يعتبر ضرباً من «إخصاء الشخصية». وأدنى صدمة يوجهها للبنية النفسية والعاطفية للطفل هو حرمانه من هويته، واستقلاليته، ووحدانيته واعتماده على نفسه.

فمع أن طبيعة الطفل قابلة للقولبة والتأثير. ومع أن تقبلها لأي دور وشكل يكون في البادئ في غاية السهولة والمرونة ولكنه في مراحل النمو اللاحقة يكون شاقاً للغاية حيث تتثبت الطبيعة ويكون تغييرها في منتهى الصعوبة. من هنا، فإنه من الخطأ قولبة شخصية الأطفال دون الأخذ بالاعتبار قابلياتهم ومواهبهم الفطرية. فلا يجوز استغلال إمكانية التأثير في الطفل في سياق قولبة شخصيته ومسخها. فكما يقول الشهيد مرتضى مطهري: من البديهي أن مناهج التربية التي تهدف لاستغلال الإنسان وتحسب الإنسان نوعاً من أدوات انتاج المجتمع، تعتبر التربية قولبة الأشخاص بحسب احتياجات الراشدين ومصالحهم ومطاليبهم[1].

هنا يظهر هذا السؤال حول الإنسان: هل يتوجب «قولبة»

---

١ ـ مجلة «رشد معارف» (تطور العلوم)، السنة السابعة، خريف عام ١٩٩٥، العدد (٢٥)، ص ١١، «الفطرة من وجهة نظر القرآن والفلسفة».

الإنسان بعوامل خارجية، أم يجب أن يتقولب ذاتياً؟ من الواضح أن هنالك فرقاً بين «القولبة» و «التقولب». فالقولبة يتحكم بها عامل خارجي يمنح شخصية الإنسان الهوية، فيسيّر الأشخاص بحسب نموذج مقرر مسبقاً. ويتفاعل خلال «التقولب» عامل باطني فيتشكل الإنسان بحسب فطرته وبشكل منفرد من خلال التعاطي مع البيئة الخارجية. فبحسب النظرة الأخيرة (أي التقولب) يجهد المتربي بنفسه وبشكل ناشط وذاتي الاندفاع في الكشف عن استعداداته وتحقيق قابلياته ومواهبه الفطرية. أما في النظرة الأولى، فالراشد أو المربي هو الذي يقولب الطفل وفق عقليته هو.

وفي موقع آخر يعبر الشهيد المطهري ببراعة ودقة تامة عن رأيه، فيقول:

«بعض المناهج التربوية الحالية تتبنى مسخ الإنسان كما يحدث عند صنع الفورميكا من الخشب وإخصاء الخراف، أي تقوم علىٰ أساس سحب بعض العروق الروحية في إطار التشكيل، صنع القوالب والقولبة. بينما التربية الصحيحة تقوم أساساً على «عدم القولبة» وعدم الصب في قالب خاص. وهي فقط ظهور مخلوق يتكامل بإطراد. ولكن صيرورة الإنسان إلى هذه الحال لا تقوم على مبدأ «التنكر للفطرة والطبيعة الإنسانية»، بل لابد أن يكون هنالك نوع من الفطرة والطبيعة الإنسانية»، بل لابد أن يكون هنالك نوع من الفطرة والطبيعة الإنسانية توفر مثل هذه الامكانية. وتلك الطبيعة الإنسانية تتسم بالخصائص التالية:

أ: الاقتصار على الجاذبيات والعوامل المختلفة والمتعارضة.

ب: التمتع بقوة العقل للتمييز.

ج: التمتع بقوة الإرادة للانتقاء.

د: وجود رغبات سامية لا متناهية وغير محددة.

فأصالة الإنسان في التربية هي أهم مبدأ تربوي بينما تتجاهل المناهج التربوية الإنسان غالباً. وقد وُضِعت في الحقيقة في غياب الإنسان»[١].

ويتعمق فريق من أصحاب الرأي في حقل التعليم والتربية أكثر من هذا، فيرون أن الأمر لا يتحدد في عدم تعهد المربي بقولبة شخصية المتربي بل الأهم من ذلك أيضاً هو أنه لا ينبغي كذلك، في سياق التربية، المجاهدة لتحقيق أهداف ثابتة ومقررة مسبقاً.

يرى «جون ديوي» في هذا الخصوص أن الطفل الذي يتعلم يجب أن يتحاشى تحديد الأهداف بأسلوب ثابت يفتقد المرونة[٢].

---

١ ـ عن كتاب «التعليم والتربية في الإسلام»، الشهيد مرتضى مطهري.

٢ ـ من الشخصيات الأخرى الذين أيدوا «جون ديوي» في أن هدف التربية يكمن في التربية نفسها: «ارس.أس. بيترز» حيث يرى أن الهدف يؤدي إلى تركيز النشاط وتحديد اتجاه التربية. وأنه لابد من انبثاق هدف التربية من باطن النشاط لا أن يتم رفده من الخارج.

لا يعتبر بيترز الفاعلية المهنية والحاصل الاقتصادي أهدافاً للتعليم والتربية،

←

فتحديد الأهداف يعتبر في الواقع المبادأة إزاء ما يحدث مستقبلياً. والمستقبل يتسير بدنيا متقلقلة. فالشخص الذي يتعلم أن يحدد لنفسه أهدافاً مؤقتة واختيارية، فبمجرد أن يضعها قيد التنفيذ يحتمل مواجهته نتائج يكون قد غفل عنها أو عجز عن التنبؤ بها، فيمكنه أن يعيد النظر فيها.

يرى «ديوي»: أن المناهج الخارجية المفروضة التي تعمل على قولبة شخصية الطفل بحسب أهداف مقررة مسبقاً تفرز خطرين أساسيين:

ـ الأول، يكمن في أن فرض الأهداف التربوية على التلاميذ يؤدي إلى حرمانهم من فرصة تفعيل ذكائهم ومن قابلية تنبؤهم، لأنها تنسق أفعالهم بما يتم تصوره لها من نتائج. من هنا فإنه من العبث الكلام حول الأهداف التربوية للتلاميذ في البيئات الدراسية التي يحدد فيها المعلم نوع نشاطات التلاميذ.

ـ الثاني، تتحول الأهداف المفروضة من الخارج بالتدريج إلى أهداف غير مرنة. فما دام الهدف لا يتولد عن النشاطات السيّالة والمتغيرة الحالية، لا يمكن تقدير اعتباره بمقياس النتائج الحاصلة.

← ولكنه لا يسقطها تماماً من الحساب حيث يقول أن التربية والتعليم نشاط قيم ذاتياً وهو أسمىٰ من الأهداف الخارجية. (Ethic and Eduction. p. 30).

نقلاً عن كتاب «فلسفة التعليم والتربية»، مكتب التعاون بين الحوزات والجامعات، ص (٣٥١ ـ ٣٥٢).

من هنا يتم عادة ربط فشل التلاميذ في تحقيق الأهداف المنظورة بفساد الطبيعة غالباً، أكثر من عدم تناسب الوسائل والغايات. يرى «ديوي» أن الاجراءات التربوية يجب أن تكون مستقلة[١]. من هنا فإن التعليم والتربية عملية اكتشافية يمكن من خلالها تحديد أهداف تحظى بقيمة كافية لجعلها أهدافاً. فلو يستقي نظام التربية والتعليم أهدافه من تنبؤات الآخرين فقد تملص من مسؤوليته في مجال توسيع استيعاب الذكاء وتعزيز دافع التنبؤ الذي يعتبر أساس نظام التربية والتعليم الناشط.

ومن الحكمة أن نذكر في هذا الخصوص شيئاً عن ذكريات «كارل غوستاف يونغ» عرض له في كتاب «علم النفس ونظام التربية والتعليم» ليُمكن عرض العوامل المؤثرة في إثارة الذكاء ونمو الشخصية، دون القولبة والتدخل، بشكل أدق. يسرد «يونغ» تفاصيل رحلته على هذا النحو.

«لأول مرة سافرت فيها إلى أميركا عجبت كثيراً لما رأيت أنهم لم ينصبوا حاجزاً عند تقاطع سكك الحديد مع الطرق وكذلك لعدم نصبهم الأسيجة العائقة (الدرابزونات) في جانبي سكك الحديد. حتى المارة كانوا يستفيدون من هذه السكك باعتبارها طرقاً. ولما حدّثت بعض الزملاء عن شعوري بالدهشة، هكذا قالوا في ردهم: لا يمكن أن يغفل عن هذا الموضوع إلّا الشخص الأبله، وهو أن

---

١ ـ انظر «المصلحون العظام»، جان شاتو، نظرية «جون ديوي».

القطارات تتحرك على سكك الحديد بسرعة (٨٠ ـ ١٠٠) ميل في الساعة.

ثم يضيف «يونغ»: أن هذه الذكرى وكثيراً من هذا القبيل ولّد لدي هذه الفكرة وهي أنه في ذلك البلد يتم تسيير الحياة العامة بالاستناد إلى الثقة بالذكاء. ومن المتوقع بأن تظهر آثار اتباع هذا النهج عند الناس. وفي اوربا، الأمر يكون خلافاً لهذا، حيث توضع الأنظمة الاجتماعية على افتراض أن الناس حمقى. من هنا يُحفز الذكاء ويُعزز في ذلك البلد وينتكص ويتراجع في اوربا».

وبالتأكيد نذكر ان التحولات الأخيرة التي شهدتها الدراسات ذات الصلة بنظام التعليم والتربية في القرن الحادي والعشرين تشير إلى مثل هذا التحول. يشتمل كتاب «أبحاث القرن الحادي والعشرين» على (٥٤) مقالاً متنوعاً يرسم كل منها بنحو ما صعاب وعوائق نظام التعليم والتربية الحالي. ويعرض من جهة أخرىٰ الأساليب الفاعلة في حل هذه المشاكل. ومن هذه الصعوبات: قضية اجتناب التدخلات والقولبات الخارجية والمفروضة في مناهج التعليم والتربية والتي تجعل شخصية التلاميذ واستقلالهم الفكري معرضة للصدمات.

وكلما ازداد التدخل وقولبة سلوك الأشخاص من الخارج تنكفئ حالتي الزعامة الذاتية وضبط النفس. وهما من العوامل الهامة في التربية الناشطة. من هنا يلاحظ أن أغلبية العوائل التي تواصل دعم ابنائها واسنادهم وتتدخل جميع سلوكياتهم أو تجهد

لقولبة أفكارهم وأعمالهم وحركاتهم وسكناتهم، فإن الأمر لا يتحدد بأن أبناء مثل هذه العوائل لا يستبطنون، عادة، تلك القوالب والمناهج الخارجية فقط بل يتجاهلون حتى مكنونات باطنهم إلى جانب القولبات الخارجية. من هنا يرى «اريكسون»: أنه يجب على الأبوين أن يستوعبا أن واجبهما ليس قولبة الطفل بل ينمو الطفل وفق منهج باطني (مبدأ التخلق المتعاقب)[١]. ولكن هذا التفويض والتغاضي عن التدخل أمر في غاية الصعوبة ولا يمكن تحمله بالنسبة للآباء والأمهات حيث يخيل إليهم أن الأبناء ملك لهم. وبالنظر لتملكهم لأبنائهم فإنهم أصحاب شخصياتهم ونفوسهم أيضاً. ينقد «جبران خليل جبران» فكر مثل هؤلاء الأبوين في كتاب «النبي»، فيكتب:

«ثم دنت منه امرأة تحمل طفلها على ذراعيها، وقالت له: هات حدثنا عن الأولاد.

فقال:

إن أولادكم ليسوا أولاداً لكم.

إنهم أبناء وبنات الحياة المشتاقة إلى نفسها، بكم يأتون إلى العالم ولكن ليسوا منكم.

ومع أنهم يعيشون معكم فهم ليسوا ملكاً لكم.

أنتم تستطيعون أن تمنحوهم محبتكم، ولكنكم لا تقدرون أن

---

١ ـ عن كتاب «رواد علم نفس النمو»، وليام كراين.

تغرسوا فيهم بذور أفكاركم، لأن لهم أفكاراً خاصة بهم.

وفي طاقتكم أن تصنعوا المساكن لأجسادهم.

ولكن نفوسهم لا تقطن في مساكنكم.

فهي تقطن في مسكن الغد، الذي لا تستطيعون أن تزوروه ولا في أحلامكم.

وإن لكم أن تجاهدوا لكي تصيروا مثلهم.

ولكنكم عبثاً تحاولون أن تجعلوهم مثلكم.

لأن الحياة لا ترجع إلى الوراء، ولا تلذ الإقامة في منزل الأمس.

أنتم الأقواس وأولادكم سهام حيّة قد رمت بها الحياة عن أقواسكم. فإن رامي السهام ينظر العلامة المنصوبة على طريق اللا نهاية، فيلويكم بقدرته لكي تكون سهامه سريعة بعيدة المدى.

لذلك فليكن التواؤكم بين يدي رامي السهام الحكيم لأجل المسرّة والغبطة.

لأنه كما يحب السهم الذي يطير من قوسه، هكذا يحبّ القوس التي تثبت بين يديه»[١].

---

١ ـ النبي (الأبناء).

الفصل التاسع

التربية ليست عملية «تدخل»

«أقوى التدخلات تأثيراً في التربية هو التنحي عن مجال التربية».

التربية ليست عملية «تدخل»

إن أكبر مظاهر التدخل وأقواها تأثيراً في التربية هو التنحي عن مجال التربية. قد تبدو هذه العبارة المتعارضة الأجزاء في ظاهرها مثيرة للتعجب في الوهلة الأولى. فكيف يمكن التنحي عن مـجال التربية لتحقق التدخل؟

في الحقيقة، لو كنا نهدف من وراء «التدخل»، الاسهام في عملية التـربية يـتوجب عـندئذ اسـتبدال التـربية «الإقـدامـية» بـالتربية «الاحجامية» أو «التجنبية». فبالاحجام عن المحظورات التـربوية نقترب من التربية الواقعية أكثر فأكثر.

يقول المصلح الكبير «اميل شارتيه»: لو كنتم راغبين في ان لا يتعاطىٰ أبناؤكم بلا أبالاة إزاء مسؤولياتهم إجـهدوا للـتعاطي بـلا

أبالاة إزاء مسؤولياتهم[١]. ولكن يا ترىٰ لماذا يجب ان نتعاطى بلا أبالاة مع هذا الموضوع؟ لأننا لو نجيز لأنفسنا التدخل في أعمالهم باستمرار وأن نتخذ القرارات بدلاً عنهم ونقلق ويصيبنا الاضطراب بالنيابة عنهم، فإنهم سوف يتحولون تلقائياً إلى أشخاص لا يبدون أي شعور بالمسؤولية إزاء حياتهم، فيفوّضون أعمالهم إلينا ويرافق هذا التفويض اللا أبالاة والاتكالية في جميع شؤونهم.

وما على الأبوين الراغبين في تمتع أبنائهما بالاستقلالية والحرية والاندفاع والزعامة الذاتيين والشعور بالمسؤولية إلّا أن يتجنبوا التدخلات المتلاحقة والتحكم واملاء التعليمات والأوامر لتوفر فرص مناسبة يتسنىٰ للأطفال خلالها تنمية دافع تقبل المسؤوليات والكفاءات الاجتماعية والمهارات الارتباطية في نفوسهم. وتتمظهر القوالب والنماذج التصنعية في أغلب الأوقات بمظهر: الأمر، الفرض، التعويد وإشراط الأطفال. وتكون مرفقة بتحديد نشاطهم الحر. فالنشاط يتسير، بحسب هذا المنهج، بالإيحاء والتكرار وكذلك الإجبار والمنع أكثر من أي شيء آخر. والأدهىٰ أنها لا تتطابق كذلك مع رغبة المتربي وارادته ووعيه. فتعرقل هذه التدخلات المباشرة في النهاية كشوفاته وتقصياته

---

١ ـ عن كتاب «المصلحون العظام»، جان شاتو.

الذاتية الباطنية[١].

وبعبارة أخرى يتمثل الأطفال بـغرسات أودعت الطـبيعة فـي باطنها قوة حيوية للنمو والتكامل. وتظهر هذه القوى بشكل طبيعي (دون تحويرات تصنّعية ومنذرة بالخطر) باجتياز المراحل الطبيعية للنمو. من هنا يتوجب أن يتحدد دور المعلم بالتفويض لا التقويض، بتسهيل ازدهار الفطرة وليس تغيير طبيعة الشخص. أي أن يسمح للقوى الكامنة في وجود الطفل بـالازدهار، ويسـاعد فـي سـياق إظهار أو تحقق قابلياته ومواهبه بنفسه. فمهمة المربي هي التوجيه والهداية وليست التدخل في شؤون المتربي.

فالهداية تلعب هنا دوراً حاسماً. فـلولاها يـغدو اسـتقراء رمـز الطبيعة أمراً في غاية الصعوبة. ولكن ينبغي أن تمكّن هذه الهدايـة الطفل من قراءة رمز طبيعته والاهتداء إلى مفتاح ازدهار قـابلياته بنفسه لا أن نقرأها بالنيابة عنه ونقدمها له. ينبغي أن يتحرك بنفسه لا أن ندفعه قسراً نحو الطريق، أن يختار بـنفسه لا أن نـختار له. ولهذا يقال: «التدخل يمنع التربي». وأفـضل أسـلوب لـلـتدخل أو الاسهام الحقيقي وأكثرها تأثيراً هو التنحي عن مجال التربية. نؤكد

١ـ يحدد «كريشنو مورتي» للـذكاء تـعريفاً قـيماً وغـير مألوف ولكـنه مـتعمق، حـيث يـقول: الذكـاء اسـتيعاب يمكـننا بـالاستناد إليـه أن نـفكر بحـرية ودون تـدخل الآخرين والخوف منهم وحتى دون أية قاعدة، بل بـنحو يمكّـننا مـن أن نـشرع تـلقائياً في كشف الواقع والحقيقة.

ثانية على أن عدم التدخل لا يعني اللا أبالاة والتخلي عن الطفل. فمثل هذا الاحجام عن التدخل يعتبر التدخل عينه، ولكن بنمطه الغير مباشر حيث نجهد لحث الطفل لاختيار طريقه بنفسه والسير بقدميه نحو الكمال. فلكل «أسلوبه المناسب في اجتياز طريقه إلى الكمال حيث يقول الله سبحانه وتعالى: ﴿قل كل يعمل على شاكلته﴾[1].

ويقول العلامة «محمد تقي جعفري» في كتابه «الحياة المعقولة»: «المهمة الأساسية لنظام التعليم والتربية هي أنها بالاستناد إلى الوعي الصحيح بشأن الوضع النفسي للخاضعين للتعليم والتربية تجعل الإنسان المتعلم والمتربي يتلقى كل حقيقة لائقة، يتم ايحاؤها بهدف تعلمها أو الالتزام بها، باعتبارها من ظواهر فطرته لا أن نفرض عليه شيئاً من الخارج».

فالتدخل والقولبة والتخطيط الخارجي للأشخاص دون عمل حساب لطبيعتهم ونوع قابلياتهم واحتياجاتهم ورغباتهم، اجراءات لا ترتبط بالتربية بل تخرش مكانة الإنسان وشأنه أيضاً.

فلو ارتأينا أن نتبنى هذه الرؤية للتربية، علينا أن نتوقع نزول بلايا وظهور عواقب حللها بدقة «الدوس هاكسلي» في رواية «أفضل عالم» (١٩٣٢). ونحن اليوم لا نتجاهل انذارات هاكسلي حول تطويع الإنسان وإشراطه فحسب بل لا نكترث بما يحدث في

١ـ سورة الاسراء، الآية ٨٤.

سياق التدخل لإسناد إشراط الأطفال حتى قبل ميلادهم. فتقدم علم الوراثة أو الهندسة البيوتكنو وراثية يساعدنا على الاطلاع، منذ بدء فترة الحمل، على الوضع العام للجنين، على جنسه، على نقائصه العضوية والحالات المرضية المحتمل ابتلاؤه بها. فالتنبؤ بالإعاقة العضوية أو بالمرض المحتمل قد يؤدي إلى قطع الحمل. وقد شرع منذ الآن التلاعب بالمورثات بهدف تجنب الإصابات المرضية المهلكة والمتسببة في ظهور النقائص. إن هذا التقدم يعتبر مفيداً وقيماً لمنع الابتلاء بالاختلالات وتحسين ظروف العيش. إلّا أن الإفادة من هذا السلاح العلمي لا يتوقف عند هذا الحد بل سوف يتعرض علم الوراثة أيضاً لنفس البلاء الذي داهم اختراع الديناميت والقنبلة الذرية. فرغم النوايا الإنسانية للعلماء الذين جهدوا من خلال ابداع هذه الظواهر لانقاذ الإنسان، ولكن تمت الإفادة منها في النهاية بمثابة مصيدة تجني أرواح بني الإنسان. فالمقاييس التجارية والايديولوجيات الانتهازية في حقل العلوم الإنسانية من شأنها أن تستغل منجزات علم الوراثة ضمن التدخلات، القولبات، التغييرات الاصطناعية والخارجية. فتجعل الإنسان تبعاً لنفس المناهج التي يحددها له الآخرون[1]. أي بدلاً عن نمو الإنسان

---

١ ـ لمزيد من الاطلاع حول الافرازات الرهيبة للتحويرات الوراثية، انظر المقالات التالية في نشرة «نداء يونسكو»، العدد الصادر في تموز ١٩٩٤، (عدد ←

الطبيعي الفطري، لابد لنا أن نتوقع ظهور نمط جديد من الناس أي «الإنسان المبرمج» عندما يتم اختيار وتنمية الإنسان وفق تخطيط موضوع لتلبية حاجة الانتهازيين الذين يستغلون وجود الإنسان وكأنه سلعة اقتصادية منتجة. فالإنسان المبرمج الذي يتعرض للتحويرات قبل ميلاده ويخضع لأساليب إشراط السلوك أيضاً بعد ولادته، سرعان ما يخضع لتحكم نمط تنشئته فيه وهو إلى جانب أسرته التي يأخذ وميض سيطرتها عليه بالخفوت يوماً بعد يوم.

من هنا، لابد لنا من التأكيد على هواجس «استيف مانتيني» أيضاً، الذي يحدد طريق إنقاذ الأصالات الإنسانية في «السباحة خلافاً لاتجاه التيار» حيث يكتب في مقال له يحمل عنوان «التقصي والدوام والثبات في مجتمعات صار التغيير فيها قاعدة»:

«قبل مائتي عام وفي مرحلة ما قبل التصنيع بدأ العالم، المحكوم بالجمود ظاهرياً، حركة التغيير بادئاً بتوؤد ثم بسرعة أكثر فأكثر،

← خاص بالبايوتكنولوجيا): «البايوتكنولوجيا للمبتدئين»، «المنجزات، والتوقعات والتحديات في مسيرة تقدم البايوتكنولوجيا، و «المرحلة الحالية من التكنولوجيا الحيوية».

إن هذه المنجزات ورغم تحددها في الظروف الحالية بدورة الجزيئات الحيوية، وفيما يتعلق بالنباتات والحيوانات فقط، وحملها نتائج مبشّرة للغاية لحل المشاكل الإنسانية وفي إطار هندسة السلوك والخصائص الإنسانية بحسب التكنولوجيا الحيوية، والتي قد تعارض المبادئ الأخلاقية العالمية.

ومع عطش لا يسكن للابداع. وعلى كل حال يُقال غالباً ان السرعة واللا ثبات هما خصوصيتا زماننا. إلّا أن الإبداع الحقيقي هو أن نسأل أنفسنا: إلى أين يأخذنا هذا التسارع؟ يبدو أن المؤشر المميز لهذا العصر لم يعد السرعة بل الاستفسار عن مفهوم السرعة. فقد وفر التقدم المعلوماتي والارتباطي جانباً جديداً من الخبرة الإنسانية تجردت به لا عن المادة فحسب بل عن الزمان والمكان أيضاً. حتى جدية موضوع الذاكرة تعرض للطعن أيضاً بالاستناد إلى التخيل، يخيل يخلق، بفضل المعلومات والصور المدخرة، تنوعاً لا يتناهى فيما يخص السلفيات والحاليات والمستقبليات «ذات الظاهر الحقيقي». فهذا التقدم ممتع ومهول في الوقت نفسه، لأننا لم نحرز بعد تقدير دقيق للافرازات الانسانية والاجتماعية لهذا التقدم»[١].

وبالطبع يجب ان لا تتسبب هذه التحولات المتزايدة والتغيرات المثيرة للطفرات في توجيه صدمة لماهية الإنسان وحريته واستقلاله ومروءته وارادته وفضائله الإلهية. ففي أي موقف شهدنا قرب تلاشي هوية الإنسان إثر قولبة شخصيته في إطار التدخلات الميكانيكية والتخطيطات الآلية الميكانيكية والتحويرات الحيوية والوراثية لابد من ابداء انعكاسات انسانية لانقاذ إنسانية الإنسان، حتى لو نفذت هذه التدخلات تحت لواء التربية وبنيّة التقدم وترقية علم الإنسان.

---

١ ـ انظر «نداء يونسكو»، العدد ٣١٩، عام ١٩٩٧، ص ٦.

الفصل العاشر

التربية ليست عملية «إنماء القابليات»

«العمل على إنماء البراعم بعوامل خارجية يمنع تفتحها بفاعلية ذاتية باطنية»

التربية ليست عملية «إنماء القابليات»

يتم تعريف التربية بأنها عبارة عن «توفير خلفيات إنماء قابليات الإنسان ومواهبه في اتجاه مطلوب»[1].

والإشكالية الكبرى التي يتضمنها هذا التعريف تكمن في عبارة «إنماء القابليات والمواهب» حيث يتم خلالها تجاهل الدور الناشط للمتربي. أي أن التعريف يمنح المربي والعوامل الخـارجـية الدور الأساس في عملية التربية. فالفاعل فـي عـملية الإنـماء، وليست التنامي، هو المربي. والمتربي يكون دوره استجابياً حيادياً. بـينما يكون الفاعل في عملية التنامي، المتربي ويتعهد المربي فيها بإعداد الأرضية و «مجال» التربية، كما تتنامى وتزدهر الورود حيث يلعب البستاني دور المعدّ وموفر عوامل النمو لها دون أن يبادر قط إلى

---

١ ـ يذكر هذا التعريف بعبارات مختلفة في أغلبية مصادر التعلم والتربية.

تزهير البراعم بتفعيل عوامل خارجية بل يسمح للنباتات والأزهار أن تنمو وتتشكل بشكل طبيعي بما ينسجم مع بُنيتها.

وما يهم في مثل هذا المنهج التربوي هو التأكيد على نشاط المتربي نفسه واستناده إلى الانطلاق الذاتي، الاندفاع الذاتي، الكشف عن الذات والزعامة الذاتية ليبلغ المتربي بذلك هدفه النهائي وهو تحقق الذات وتحقق الكمال المطلوب. أي في الحقيقة يكون للمتربي في تحقق الهدف دور أساس. وينبغي على المربي أن يكون له معين وحاث. بالضبط كما كان «سقراط» يسلك مع تلاميذه. كان يقول: «نحن جميعاً حبلى بالحقيقة». فدور المعلم أو المربي لابد أن يتمثل بدور «المولِّدة». أي أن يوفر الأرضية المناسبة والظروف الأمثل لولادة الحقيقة تلقائياً، من باطن المتربي (لا توليدها) فيتعهد المتربي نفسه بالكشف عنها وصياغتها وولادتها. فالمتربي قبل أن يكون طين صلصال في يد المربي يقولب شكله كما يروق له، هو بذرة زاخرة بالمواهب والمدخورات والقابليات الكامنة المودعة في باطنها. فعند توفر الظروف المساعدة مثل الماء والمناخ والتربة والرعاية الكافية من قبل البستاني، تشمر عن ساعد الهمة لتحقق ذاتها ولكننا غالباً نعمد إلى تنمية مواهب الطفل قبل أن تنمىٰ وتزدهر تلقائياً في الموعد المناسب باجتياز مراحل الأمثل خلال مدة طبيعية. فقبل ان تزدهر وتنمو قوة الدوافع الكامنة ودافع حب الخير وطلب الحقيقة الفطري لديه نثيرها عن طريق عوامل خارجية في موعد مبكر متسارعين،

دون ان نمنحها فرصة لتنبت جـذور تـقصي الكـمال وتـقصي الله وحب الجمال منها. فـننميها بـتسارع طـفولي وعـلى نـمط نـمو الفِطريات. فنمنع إزهيرارها بالاستناد إلى مكنوناتها الباطنية خلال تعاملها الطبيعي مع البيئة المحيطة بها. من الواضـح أن مـثل هـذا الإنماء والتزهير القسري يمنع التنامي والإزهيرار». من هـنا يـرى «روبين بارو» و «رونالدو دوز» أنه: «لو كانت مهمة المعلمين هي التعليم حقاً فلابد لهم، بدلاً من فرض رؤى وخـصائص، مـحددة مسبقاً، على الطفل، أن يمنحوا مواهبهم الباطنية فرصة الازدهـار. فبدلاً عن ان يعتبر المعلم نفسه عاملاً في الحقل الصناعي، يختلق منتوجاً ما، أن يحسب نفسه بستانياً يرعى نباتاً فبدلاً من بذل الجهد لقولبة الطفل بأسلوب خـاص، أن يـعمل عـلى ازدهـار مـواهب وقابليات الطفل تلقائياً وبشكل طبيعي. وهذا البحث الخاص الذي يـجري بـالاستناد إلى الاشـتقاق الفـرضي لـلفظة (Educer) مـن (Education) يبين دور الطفل كفاعل في عملية التربية الباطنية[١].

في الحقيقة لو نعادل لفظة التربية مع (Edacere) عـندئذ يـتحقق لعملية «الازدهار» الدالة على استخراج القابليات الطبيعية من باطن الإنســان مــفهوماً أوضـح إزاء لفـظة (Educa) وهـي تـعني نـقل الموضوعات من الخارج إلى باطن المتربي. ويصبح التـمايز بـين «الإنماء» من جهة و «التنامي» من جهة أخرىٰ، أكثر عمقاً وانتشاراً.

---

١ ـ انظر «مدخل إلى فلسفة التعليم والتربية»، رابين بارو» و «رونالد ودز».

الفصل الحادي عشر

التربية ليست عملية «تحديد نماذج»

التربية ليست عملية «تحديد نماذج»

يختلف «تحديد النماذج» عن «تقصي النماذج». فتحديد النماذج من الخارج يمنع، في الحقيقة، تقصيها من الباطن. فالعرض الأحادي الجانب للنماذج المحددة مسبقاً (حتى لو كانت جيدة ومطلوبة) للمتربي ليس من واجب المربي بل تتحدد مهمته بتوفر الظروف ليكشف المتربي بنفسه، وبدافع رغبته وحاجته، عن نماذجه المنظورة من بين أعضاء المجتمع وفي بيئته التعليمية والتربوية، لا أن يتقبلها إثر الدعاية والوعد بالمكافأة. فالتأسي التقليدي أو القسري، وليس الارادي الواعي، يعتبر ظاهرة مذمومة في التربية الأخلاقية. لأن مثل هذا النمط من التربية يقوم أساساً على منهج غير ديمقراطي بل تحكمي سلطوي. فعند شعور التلاميذ بوجوب تأسيهم بنموذج تحاملي يفقدون الرغبة في التأسي بذلك

النموذج. من هنا يعد أسلوب تحديد النماذج تعسفاً جلياً في حق نماذج فاعلة ذاتياً في إثمار قابليات متعالية وقيمة، ولكن تتم الدعاية لها بأسلوب خاطئ.

ومن الواضح أن ابداع المربي يكمن في اتخاذه خطوة تجعل المتربي يكشف عن النماذج المنظورة المتعالية بنفسه فيتمثل بها.

فلو كنا راغبين في استبطان القيم المتعالية لابد أن نجهد لتوحد الأطفال والناشئة باندفاع ذاتي مع ما نريد عرضه. إلّا أن التقليد هو عملية متعمدة واعية وتصنعية، وتقولب ميكانيكي وخارجي بسلوك الغير على نحو غير متجذر في بنية الشخص الباطنية. بل إنه اجراء ظاهري لا غير. بينما التوحد والتمثل عملية تلقائية غير واعية وطبيعية وباطنية حيث تترسخ النماذج المقبولة في الأعماق الغائرة والأكثر خفاءاً من شخصية الإنسان. من هنا، لو كنا نعتزم على الاستناد إلى أسلوب «التأسي» في التربية فلابد لنا أن نجهد لإعداد الخلفية المناسبة تكوينياً وطبيعياً ليميل التلاميذ، بدافع رغباتهم الباطنية وحاجتهم الفطرية لملء مجالات فراغهم وتدارك نقائصهم، إلى التأسي بنفس الأشخاص أو النماذج التي تأمن نموهم وتعاليهم. وبالطبع يجب ان يكون هذا الميل والنزعة ذاتية الإثارة وباطنية وليست متبلورة بالإجبار أو التشجيع.

بعبارة أخرى، «تحديد النماذج» عملية يحكمها التقليد الذي يغلب فيه الطابع الخارجي التصنعي على الطابع الباطني الذاتي الإثارة. أما «تقصي النماذج» فإنه عملية تتحكم بها عناصر يغلب

عليها الطابع الباطني الفطري. فالمربي أو الراشد في عملية «تحديد النماذج» هو الذي يحدد للأشخاص نماذجهم وبشكل تحاملي أو بأساليب التشجيع الخارجية. وفي «تقصي النماذج» يقوم المتربي نفسه بالكشف عن نماذجه المنظورة لتلبية حاجاته الفطرية وازدهار تحقيقه لذاته ومن ثم التوحد معها. فمهارة المربي وبراعته المرفقة بالابداع والبصيرة تكمن في توفيره الأجواء المناسبة لتتركز مطالب الناشئ فيما يأمن نموه وتعاليه. فلو تم فرضها عليه قبل تقصيها من قبله فسوف يترشح عن ذلك نتائج عكسية. فما علينا إلّا أن نتخذ الخطوات اللازمة ليشغف الناشئ بالنماذج المتعالية لا أن نعرضها له بالدعاية والقسر (دون الأخذ بالاعتبار رغبته وحاجته الباطنية) أي أن تستهوي الشخصيات المطلوبة والموثوق بها، الشباب تلقائياً وبشكل طبيعي وتكويني. فيطمحون للتمثل بها والتوحد معها بدوافع باطنية (رغبة واندفاع غريزيين) لا دوافع خارجية (محفزات بيئية). وخلافاً لذلك لو نواصل الدعاية باستمرار قبل هذا «الترغيب» فإننا نكون كمن يعرض الطعام والشراب باستمرار على شخص لا يشعر بالجوع أو العطش. فمثل هذا الإطعام أو الإرواء في غير موعدهما المناسب ربما يتسببان في تأخر شعور الشخص بالجوع أو العطش بل تكبح شهيته. إذاً، تحديد النماذج على هذا النمط التصنعي، يمنع التقصي والاهتداء الطبيعي التكويني إلى النماذج! بالطبع يجدر الذكر أن الإشارة الى النماذج والأُسى وعرضها وتقديمها للأشخاص أمر ضروري ومطلوب.

ولكن هذه الإشارة والعرض يجب أن يتمان بأسلوب يأمن إثـارة الرغبات والتمهيد لعملية التوحد معها قبل الانجراف وراء الدعـاية البحتة لها. بينما نسلك نحن غالباً بأسلوب معكوس بالضبط. إلّا أن إثارة الرغبة ازاء النماذج خطوة أكثر براعة وحذاقة بكثير قياساً إلى الدعاية للنموذج. فقد نكون بحاجة إلى قضاء عشرات السنين في البحث والدراسة في مجالات علم الاجتماع وعلم النفس لتـوفير خلفيات الرغبة والنزعة الباطنية. بينما يمكن في مجال الدعاية أن يضخم خلال مدة قصيرة وجاهة نموذج خاص في المجتمع عـن طريق المطبوعات والصور وإثارة الصخب الاعلامي والخـطابات المهيجة. ليس الإبداع أن نقدم نماذجنا للشباب بشكل تراكمي بل الأهم من ذلك هو أن نوفر لهم الأجواء والخلفيات المناسبة لنـنبه الشباب إلى أن التأسي بتلك النماذج والتوحد معها يأمـن رقـيهم وعلو شأنهم وتمتعهم بالقيمة وبتقدم الذات.

ففريق من الأوليـاء والمـربين يـجهدون بـادئاً لتـربية وتـنمية الأطفال وفق نموذجهم المنظور بحيث لا يكلون عن التأكيد على الطفل بأن يتمثل في سلوكه وأخلاقه بمن يعتبرونه مطلوباً وجيداً. ولكن تحديد النموذج القسري هذا لو لم ينسجم مع شاكلة وقابلية تقبل النماذج في شخصية الطفل، فإن الأمر لا يتحدد بعدم استبطان الخصائص المطلوبة في النموذج المنظور من قبل الطفل بل يؤدي إلى تبلور شخصية الطفل بما لا يتطابق مع ما يتوقعه الأبوان ويتنافر حتى مع ما تقتضيه طبيعته ومواهبه. وفي مثل هذه الحالة يُلاحظ

أن نمو شخصية الطفل يتعرض للاختلال والعرقلة بسبب هذا التشتت المنهجي والتشوش الفكري.

وعندما تبذل الجهود لفرض الغير باعتباره المقياس والمرجع عند الحكم بشأن النشاطات التربوية يترشح عن ذلك أن ينتهي الشخص لا إلى «ذاك» ولا إلى «ذاته». فالتأسي بمعنى الالتفات إلى المقاييس الاجتماعية والجماعية المطلوبة، التيقظ إزاء القواعد والمبادئ المعرفية والسلوكية عند الآخرين والمرفق بالتمسك بالهوية الفردية هو أمر فاعل للغاية. أما تقليد أو استنساخ المقاييس أو التفاصيل السلوكية والفكرية للآخرين، فإنه يعارض التمسك بالهوية الفردية والاستقلالية والفكر الحر وتنمية قوة المعرفة النقدية للطفل. لابد أن نعلم أن الطفل يعيش في زمان ومكان واسرة وبيئة وعمر خاص به، وتقليده وتناغمه مع الآخرين لا يتوافق أبداً مع تكيفه سلوكياً وفكرياً مع مقتضياته الفردية والاجتماعية.

فالنظرة الواقعية، الاندفاع الذاتي، النشاط، حرية التصرف، تقصي الحقيقة، الإفادة الواعية والناقدة من خبرات الآخرين، رعاية جغرافية الكلام وموسم العمل، فهم الذات والتمظهر بحسبها، كلها حالات تتنافىٰ مع الاقتباس والتقليد والتأسي الميكانيكي[١].

من هنا لابد ان ننوه ثانية إلى أن تحديد النماذج بالأسلوب

---

١ ـ عن مقال «دراسة الاتجاهات التربوية»، حميد لطفي، فصلية الحوزات والجامعات، السنة السادسة، ربيع ٢٠٠٠، العدد ٢٢، ص ٢٢.

والطريقة التحكمية يمنع تقصي النماذج غريزياً وبأسلوب ذاتي من قبل المتربي. ومن الحكمة أن نولي في هذا المنهج اهتماماً بالشؤون النفسية والعاطفية من خلال عمل حساب للاحتياجات والرغبات الباطنية. «كانت»، بدوره، يرى أن المتربي لا يتربىٰ بتأثير النماذج والأسىٰ الفيزيائية بل يهتدي السبيل بالتأسي الواعي بمرشده[1].

---

١ ـ المصدر نفسه، مقال (التربية الدينية من وجهة نظر «كانت»)، شهاب الدين مشايخي، ص ١١٣.

الفصل الثاني عشر

التربية ليست عملية «رفد ومنح مزايا»

يقول مونتيني:

«التنعم الزائد يعني الحرمان»

التربية ليست عملية «رفد ومنح مزايا»

براعة المربي تكمن في منع الإجابات والمحفزات والامكانيات الجاهزة على الطفل ليكشف بنفسه، وبدافع الحاجة، عما يرغب فيه فيتوصل إليه في النهاية بمساعيه وجهوده البناءة. فأول مرب للطفل وأكثر المربين فاعلية في بناء شخصيته هي آلامه ومتاعبه التي يتحملها في سياق نموه. لأن الإنسان لا يتعرف على ذاته إلّا عند مواجهة المشاكل والعراقيل، ولا يشعر بالنعم والمزايا إلّا في ظروف الحرمان الشديد!

لا يتم أي تطور أو نمو في الفراغ ولا تظهر أية مهارة تلقائياً إلّا عند مواجهة حائل او مشكلة تستحث قوى الشخص لخوض المواجهة. ينبغي للإنسان أن يتعلم طريقة مواجهة أحداث البيئة وعراقيلها. بل حتى أكثرها مرارة وألماً باعتبارها عوامل يقظة وبناء

كيانه، أن يتعلم كيف يتقصى «القدرة» من أعماق «الضعف»، و «النعمة» من ثنايا «المحنة»، و «الهناء» من ظروف «العناء» و «الغنى» من قرارة «الحرمان»، و «الأمان» من باطن «اللا أمان»[١].
ولكن نجد أن عامة الآباء والأمهات وبدلاً عن تنمية مثل هذه القابليات الباطنية الغريزية بهدف ضمان أمان ورفاه وراحة أبنائهم يجهدون لإحكام بناءاتهم المادية وتزويدهم بالإمكانيات الخارجية ومنها توفير وسائل وأدوات الترويح واللعب، توسيع بيئة السكنى وتجهيزهم بالإمكانيات الرفاهية المختلفة.

وهذا الرفد الخارجي يمنع الاهتمام ببناءات الطفل الباطنية. ويقوم المبدأ الأول لمثل هذا الاتجاه والرؤية المتبناة في رؤية الطفل، على أساس ضرورة تزويد الطفل بأكبر حجم ممكن من الامكانيات الرفاهية مما يتسبب في اختباره الحرمان أكثر فأكثر. فمهمة الراشدين هي توفير الخلفيات المناسبة، ليواجه الطفل مثل هذه العراقيل والصعاب، ولو بشكل مختلق رعاية لمصلحته ليزداد كيانه غنى ونضوجاً على أعلى مستوى ممكن.

فلم تكمن عظمة كبار الشخصيات في تمتعهم بالمزايا و «الحظوات» بل بما اختبروه على مر حياتهم من عناء وحرمان.

---

١ ـ إننا نتقص الأمان في ظل الممتلكات والتعلقات الخارجية والامكانيات الحصانية والرعوية. بينما الشخص الآمن هو من يحرر نفسه من جميع أنماط الأمن الخارجي، وهذا أمر في غاية الصعوبة. (كريشنومورتي)

وفي خضم تحمل الصعاب والتحلي بالحلم وضبط النفس إزاء الآلام فازوا بتنمية الذات.

لا نعني بذلك أن يلقي الراشدون الأطفال في متاهات العناء والعذاب بل أن يتعلم أطفالنا كيف يحفظون أنفسهم إزاء الظروف الحرجة كما يتوجب تطعيم الجسم باللقاحات لتزويده بالمناعة إزاء الفايروسات والبكتريا. من هنا لابد من إحكام رصانة نفس الطفل أيضاً برفده باستمرار بالفايروسات التحفيزية (الآلام وخبرات الحرمان) ليتمتع في كبره بمهارة التحدي وقدرة التحمل عند مواجهة المشاكل الحقيقية (وليست التحفيزية الظاهرية). ولينمي الأطفال طابع الإباء في ذواتهم لابد لهم من الكشف عن خصائص الحلم وضبط النفس لديهم خلال اختبار حالات الحرمان من المزايا وعدم تمتعهم بها.

من هنا يوضح شكسبير المفهوم الدقيق للسعادة والهناء قائلاً:

«السعيد هو من يبتلى بمشقة ويصبر!»

ولكن يبدو أن مفهوم السرور والسعادة يحلل بأسلوب آخر بحسب أغلبية الثقافات والرؤى. فعلى سبيل المثال: لو نسأل من الأشخاص: «من هو السعيد وما هي السعادة برأيكم؟ فسوف يجيب أغلبيتهم أن «السعادة تعني الإحساس بالراحة والرفاه». و «السعيد هو من لا يعاني من صعاب وآلام في حياته. أي يتمتع بحياة مرفهة ومريحة تماماً، لا يعكر صفوها أي منغص».

ولكن مجموعة من علماء النفس الإنسانيي الاتجاه يعارضون

مثل هذه الانطباعات والتحاليل للسعادة. فالسعيد برأيهم هو من يقدر على مواجهة الصعاب متجلداً فيحفظ هدوءه النفسي واستقراره المعنوي إزاء المصائب والبلايا العظمى التي يواجهها في حياته. فمن لا يتمتع بهذه الخصائص لا يشعر بالسعادة من قرارة نفسه ولو يتم تزويده بجميع الامكانيات المادية والرفاهية وعوامل الرفاه.

فبعض الآباء والأمهات يجهدون باستمرار لإسعاد أبنائهم، بالاستجابة لجميع مطاليبهم وتلبية جميع احتياجاتهم وإقصاء أي نوع من الآلام والصعاب عن بيئتهم. بينما الأطفال المترعرعون في مثل هذه البيئة هم تعساء، متزلزلون، أشلاء، غير كفوئين، يفقدون ثقتهم بأنفسهم مع مواجهة أصغر الحوادث وأدنى المشاكل. فيختبرون الاكتئاب واليأس والفشل، والسبب هو أنهم لم يتعلموا كيف يصبرون ويتجلدون في مثل هذه المواقف. فمن ينجح في الحفاظ على عزته وثقته بنفسه إزاء العسر والشقاء يكون قد خلق السعادة في باطنه. من هنا، فإن أي مرب رؤوف يشعر بقدر أكبر من المسؤولية خلال تربية المتربي لابد أن يجهد لجعله يواجه صعاب ومشاكل أكبر ويتبنى منهج «التربية المركزة على الصعاب» بدلاً عن «تربية الدلال».

جاء في أحد الأحاديث الشريفة: «**إن الله يتعاهد المؤمن بالبلاء كما يتعاهد الرجل أهله بالهدية من الغيبة**».

ونقرأ ضمن حديث آخر: «**إن الله إذا أحب عبداً غتَّه بالبلاء**

غتّاً»[١].

من هنا، فإن أحد أهم عوامل ازدهار قابليات الطفل ونموه وتعالي شخصيته هو مواجهة المشاكل والعناء والبلاء، لأنها تحثه على المواجهة والتعاطي بأسلوب منمي معها. فمن القساوة بمكان أن نحرم الطفل من مواجهة المشاكل. فما أروع عبارة شكسبير المتعارضة الأجزاء في ظاهرها، حيث يقول: لست على درجة من القساوة لأكون رؤوفاً!».

خلافاً لذلك يرى بعض منظّري علم النفس أن بيئة الطفل لابد أن تتجرد عن أي نوع من الضغوطات والصعاب والحرمان والألم. بينما تعتبر الآلام والبلايا من وجهة نظر التعاليم الدينية أساس الخير وينبوع البركة. حيث جاء في أحد الأحاديث الشريفة: «المؤمن مثل كفتي الميزان كلما زيد في إيمانه زيد في بلائه».

وفي حكاية النبي موسىٰ عليه السلام نقرأ أن الله يأمر أم موسىٰ عليه السلام أن تلقي ابنها في مياه نهر النيل الهائجة (وهي رمز للامواج العاتية والصعاب وبواعث الانفصال و...) ليظهر في خضم هذا العناء والجهد كنه وجوده وينجو في الوقت نفسه من مخاطر مكائد العدو.

من هنا، فإن الله سبحانه وتعالىٰ يبتلي عبده، وهو يعتز به ويحبه، بمئات الاختبارات والبلايا بهدف تنميته وحثه نحو التكامل.

هكذا يتضح تماماً أين يكمن صالح الطفل وضرره، هل في

---

١ ـ غتّه بالأمر: كدره وغمّه (معجم لاروس).

ترعرعه في أحضان الرأفة والحنان والحظوة بالمزايا والتنعم والرفاه والأمان المختلق أم في اختبار الجهد والألم والعناء البناء؟

ولكن هذا لا يعني بالطبع أن المربي أو الأبوين ملزمون بان يلقوا الطفل باستمرار في مغبة العناء والعذاب بل خلافاً لذلك الهدف هو تسليحه إزاء مجريات الحياة ليتمكن من تعلم أسلوب التوافق، التجلد وضبط النفس في ظروف الفشل، الشدائد والحرمان وصعاب الحياة. الهدف من هذا المنهج التربوي إضفاء اللذة والرفاه على الحياة. فالإنسان لا يشعر بالسعادة إلّا إذا حافظ على ثقته بنفسه إزاء الصعاب وأن يشعر بالهدوء والانشراح عند اختبار الشدائد لثقته بقول الله سبحانه وتعالىٰ في القرآن الكريم: ﴿فإن مع العسر يسرا﴾.

فصاحب مثل هذه الرؤية إلى الحياة يولِّد الهدوء والأمان من باطنه ويشعر باللذة والحيوية في جميع مراحل الحياة بمختلف تقلباتها. فكما نقرأ في القرآن الكريم تكون حياته في رغد حتى في ظروف في شأنها أن تحوّل الجبال إلى ما أشبه بالصوف المندوف[1].

وهذا الرفاه والهدوء ينشآن من الاستقرار والحلم الجميل، وذلك الرغد الأبدي من نبذ الخوف من الألم والبلاء. وما أروع وأبلغ قول

---

١ ـ جاء في الآيات (٥ ـ ٧) من سورة القارعة: «... تكون الجبال كالعهن المنفوش، فأما من ثقلت موازينه فهو في عيشة راضية»

الفيلسوف الفرنسي الكبير «مونتني» في عبارته القصيرة حيث يقول: «من يهاب الألم يتجرعه» ومن يخاف التعاسة يختبرها. ومن يرهبه الحرمان يقع فريسة في مصيدة الحرمان.

من هنا، يكون هذا العناء والحرمان بنّاءاً فيما لو أدى إلى تحقق الغنى والرفاه الحقيقي ويتوجب على الآباء والأمهات حتى في حالة حظوتهم بالثروات والنعم أن لا يحرموا أبناءهم من نعمة الحرمان.

من هنا، فإن إقصاء ظروف الشدائد والصعاب وخبرات الحرمان عن حياة الطفل وتجنب اختباره الفشل يؤدي إلى شعوره بالتعاسة والإحباط. فبحظوة الطفل الدائمية بتلبية مطالبه وتزويده بالامكانيات الرفاهية سوف تتلاشىٰ قابلياته في إبداع مهارات الحياة. فالإشراف المغالى فيه والاسناد القيمومي والرعاية الرقيقة ينجم عنها عدم ازدهار بل طمر خلفيات اسناد الذات وقابلية الزعامة الذاتية والنشاطات العامة والواجبات النمائية والاجتماعية.

ولو لم يتم العمل على تحقق المواهب وازدهارها في هذه المرحلة الزمنية الحساسة، سوف يعجز الطفل في المراحل اللاحقة من النمو عن لعب دوره الفردي والاجتماعي وأداء واجباته الكبرى ومسؤولياته الجسمية ضمن وقائع الحياة الحقيقية.

الفصل الثالث عشر

التربية ليست عملية «إسداء نصائح»

«كونوا دعاة الناس بأعمالكم ولا تكونوا دعاة بألسنتكم»[1].

١ ـ أصول الكافي، المجلد (٣)، ص ١٢٤، الحديث ١٤، و ص ١٦٤، ح ١٠.

كما يقال ان «الموعظة التي تتثبت في الأسماع هي التي تسكت عنها لغة الكلام وتنطق بها لغة العمل».

التربية ليست عملية «إسداء نصائح»

من البديهي أن جزءاً رئيسياً من شخصية الأطفال يتكون من مجموعة السلوكيات التي تظهر بشكل غير لفظي، خفي وصامت. أما ما يتشكل منها بتأثير التربية عن طريق الكلام المتأطر بقالب النصائح والمواعظ، وبالتحديد تأثيرها المتسم بطابعه العابر والمتذبذب جداً، فإنه لا يتجاوز جزءاً ضئيلاً منها.

ومن التوقعات الجائرة الأكثر انتشاراً بين المعلمين والمربين وأرباب الأسر فيما يخص التربية هو أن يتقبل الطفل ما يتفوهون به من قرارة نفسه بينما الكلام لا يأمن أداء مهمة التربية. فإبداء الحقائق المترسخة في الذهن يمثل دافعاً طبيعياً يحث الشخص الراشد ليرغب في توعية الآخرين أيضاً إزاء هذه الحقائق. ولكن هذه اليقظة التي تتوقف عند مجالها المعرفي وبالتحديد المتكونة

خلال مرحلة التعرف المتأرجحة، لا يمكن أن يكون لها مردودات تربوية. كما لا تعالج الملاطفة الطفل المحموم من الحمى، لا يثمر اطلاع الطفل على الحقائق كذلك انتشاله من جهله أو من مشاكله الشخصية والسلوكية.

فعلى سبيل المثال: على الصعيد التعليمي لا يسجل إبداعاً لأي معلم واع ومتمرس أن يجهد دوماً لنقل وفرض المعلومات والمعطيات والبيانات العلمية للتلاميذ (وفي إطار الكلام والمواعظ). بل إبداعه الأساسي وفي الوقت نفسه البارع هو إثارة دافع التعلم والاكتشاف والإبداع عند المتعلم. يتعين على المعلم أو المربي أن يوفر البيئة المناسبة ليندفع التلاميذ تلقائياً نحو التفكير والتمعن في القضايا بهدف تنمية قوة التفكير لديهم.

أي بتعبير آخر، تتحدد رسالة المعلم بأن ينتشل المتعلم من الذيلية اللفظية الكلامية والنصائح الخارجية وأن يوجهه إلى حقيقة باطنه بتوفير الخلفيات المحفزة والمناسبة لذلك. فأمثل الأفكار وأكثر العلاجات فاعلية وحتى أكثر التطبيقات العلاجية تأثيراً تتعشعش في باطن الإنسان. فأفضل النصائح يكمن في ذات الشخص ولا يتطلب تفعيلها إلّا الإعداد النفسي وتزكية القلب، ليهتدي الشخص من خلال «الدلالات الخارجية» إلى دلالاته الباطنية، وان يتحرر من «عقل الغير» ويتوصل إلى «عقل الذات» ويستغني عن «نصائح الغير» ليرتوي من «نصائح الذات».

والحالة نفسها تحكم المشاكل والانحرافات الاخلاقية

والسلوكية أيضاً. فعندما يواجه الأطفال مشاكل سلوكية بتأثير من مقتضيات أعمارهم وظروف نموهم النفسي الخاصة يحسن بنا، قبل أن نبادر لمعالجة وتغيير سلوكهم بالكلام والنصائح، أن نوفر لهم، بالأساليب العملية، ظروفاً تساعدهم على حل المشكلة المنظورة بأنفسهم. فمثلاً، لو كان أحد التلاميذ يعاني من الاكتئاب ويختبر اللا اكتراث واللا رغبة إزاء قضايا البيئة والأقران والمحفزات البيئية، فبدلاً من أن نحاول عن طريق النصائح دعوته لمواصلة حياة ناشطة يتوجب توفير أجواء في المدرسة أو المنزل ليلتذ الطفل من وجوده ويتجذر في نفسه الشعور بفائدة «وجوده»، وأن نشجعه للقيام بما يقدر على أدائه ليتذوق طعم النجاح والفوز، ويُغير بذلك الصورة التي يتبناها عن نفسه. عندئذ سوف نلتفت إلى ان هذا «الإجراء والسلوك» قد أزال الشعور بالاكتئاب والحزن تلقائياً دون تعاطينا معه بالكلام وإسداء النصح[1].

ينبعي لنا أن نستبدل لغة «الكلام» بلغة «الأداء والفعل». لأن لغة «السلوك» يعبر عن «الوضع النفسي» وعن المشاعر والعواطف والانفعال. لاشك أن القسم الأوفر من حالتنا النفسية وانفعالاتنا الاعتباطية اللا واعية تنكشف للآخرين أثناء نقل الخطابات الكلامية. وما يستنتج من «الكلام المحجوب» يكون أقوى تأثيراً

١ـ انظر كتاب «التربية الصادمة، تربية الدلال وافرازاتها الخفية» للمؤلف، فصل «التربية الكلامية تمنع التربية العملية».

وأوضح بياناً من جميع العبارات الصريحة المعروضة خلال الكلام الصريح.

ومع أن أسلوب الخطابة ونقل المعلومات ما زال يحتفظ بمكانته بين بقية الأساليب. ولكن اسداء النصائح والخطابة يُستخدمان غالباً باعتبارهما وسيلة لتحفيز الفكر أكثر من نقل المعلومات. فبعض المعلمين المتمرسين الذين يستندون إلى المنهج الناشط في حصصهم الدراسية لا يسمحون للتلاميذ حتى بتسجيل نوطات، حول ما يدور في الحصة من كلام، بهدف استزادة في مدى تركيزهم. من هنا ترىٰ مجموعة من منظري المدرسة المثالية أن عملية التعليم والتربية الحقيقية لا تتحقق إلّا عن طريق الذات. فرغم عجز المعلمين عن ولوج أذهان التلاميذ ولكن بامكانهم أن يُعِدّوا مواد دراسية ويتبنوا نشاطات تؤثر في مدى تعلمهم. ومصادر هذه النشاطات ليست النصائح وكلام المعلم ولا المعلومات والعلم المكتسب بل أنها نشاطات شخصية، فاعلية واكتشافية. فالتعليم والتربية الناشطين عمليتان ذاتيتا التوجيه لا غيريتي التوجيه[1].

وكما يقول «سوتيس»: مع التفوه بعبارات مثل: «الكواكب تنتمي إلى المنظومة الشمسية وتسير في مدار بيضوي» يمكن أن نرتاب بأن التلاميذ قد استوعبوا شيئاً ما، بل يمكن أن نشعر بالقلق بأن يلجأ التلاميذ إلى استقبال الحقائق بالحفظ الأصم بدلاً من فهمها

---

١ ـ انظر كتاب «الأسس الفلسفية للتعليم والتربية، هوارد أوزمُن.

واستيعابها. ففي الكثير من الحالات يفقد التعلم معناه إلى درجة حتى يغدو مجرد تكرر أصوات وليس التعلم والتزود بالعلوم بمعناه الواقعي[١].

فبعبارة أخرى، لا يتأتى العلم الواقعي إلّا من خلال عملية اكتشافية خاصة تساندها رؤى الشخص وتلقيه الباطني لا أن ينتقل إليه عن طريق الآخرين وفي إطار النصائح والخطابات.

---

١ ـ مدخل إلى تحليل المفاهيم التربوية.

الفصل الرابع عشر

التربية ليست عملية «تلبية احتياجات»

يقول «اميل شارتيه»:

«إبداع المعلم هو تجويع الذهن لا اشباعه»[1]

---

١ ـ يروى عن النبي الكريم (ص) قوله أن: «الجوع عند الله في خزائنه. لا يعطيه إلّا لمن أحب».

التربية ليست عملية «تلبية احتياجات»

قال الحكيم «سقراط»: «الهدف من التربية توليد الحاجة وليست تلبية الحاجات». ويقول المصلح الكبير «أميل شارتيه» بوضوح: «براعة المعلم هو تجويع فكر الطفل كي يُرغم على السعي بنفسه لإشباع ذهنه».

إذاً، المعلم البارع في تعليم وتربية الأطفال هو الناجح في إثارة دافع الاستطلاع وليس اشباع الاستطلاع، تعزيز الحاجة وليس تخفيفها، سلب الذهن إتزانه وليس إضفاء الاتزان عليه وكذلك عرض القضايا لإثارة الحاجة إلى المعرفة وليست اشباع دافع المعرفة. فجميع الاختراعات والاكتشافات والابداعات البشرية العظيمة تتعمق جذورها في تحفز دافع الحاجة. فمع استثارة الحاجة في أشد أوضاعها استهدت الأفكار إلى إبداع أعمق

المعطيات العلمية وأكثرها إثارة للدهشة.

ويحلل «جان بياجه» بأسلوب رائع ظاهرة تقصي الكمال بأن سر الرقي في مراحل النمو النفسي وبلوغ مدارج المعرفة العليا ليس في ايجاد الاتزان بل في تشوش التوازن الذهني، أي تطور البنى الفكرية. يرى «بياجه» أن الحاجة هي العامل الوحيد الذي يشوش اتزان الذهن ويحثه لتحقيق اتزان أكثر ثبوتاً وكمالاً[١].

من هنا، فإن تطور الإنسان لا يتحقق بتلبية احتياجاته بل توسيعها وتعزيزها.

فعندما تتسبب المحفزات الباطنية أو الخارجية في تشوش الاتزان أو السكون الباطني الحالي تتبلور عند الإنسان الحاجة، وهي كأي شعور بالحرمان والنقص تولّد لدى الإنسان طاقة تسمى «الدافعية». عندئذ يُرغم الكائن الحي على بذل الجهد والسعي لسد الحاجة وتدارك النقص. إذاً، من ضرورات تقدم وتنامي الكائن الحي هو تشوش اتزانه. ويسمي «بياجه» هذه العملية مبدأ «إعادة الاتزان» ويقصد به تدارك تلاشي التوازن. فللكائن الحي في كل

---

١ ـ مبدأ «تقصي الكمال» في نظرية بياجه يشتمل على «التقصي الذاتي للنظام» أيضاً. إنه يرىٰ أن الطفل يحقق في كل مرحلة من مراحل النمو وبشكل متزايد مستوى أعلى من التوازن. فقوله أن العضوية «لها حاجة أساسية وهي نفس الحاجة إلى نمو وتطور العضوية»، إنما يشير إلى نفس مفهوم الدافعية الذي تبناه ابراهام مايسلو. (انظر كتاب «فاعلية علم النفس في التعليم»، لروبرت بيلر).

من مراحل نموه بناء معرفي خاص يمكّنه من مواجهة البيئة. فتحقق التقدم والنمو يتم أساساً عند الفرد من خلال المحاولة لتدارك تلاشي التوازن. فعامل إثارة الشخص للرقي نحو المراحل الأعلى هو تشوش التوازن[١].

وتقدم وتنامي الإنسان كذلك يتأتى من محاولاته المتتالية لإعادة التوازن إثر حالات تشوش التوازن المتذبذب السابقة، وتبلور الحاجة للتوصل إلى توازن أكثر ثبوتاً. فلو كنا نرغب في تنمية قابليات الطفل ومواهبه على أحسن وجه وندفعه للرقي في مراتب الذكاء والابداع لابد، وقبل كل شيء، أن نعزز «الشعور بالحاجة» لديه. وأحد أساليب توليد الحاجة هي تجريد الشخص عن الاتزان الحالي وكذلك عن الشعور باشباع حاجاته تماماً ليندفع إثر شعوره بالحاجة نحو بذل الجهود والنشاط المنمي من أجل التوصل إلىٰ مستوى أعلى من الاتزان.

ولما كان الإنسان لا يتهافت على النشاط لسد حاجاته الحيوية والنفسية والاجتماعية إلّا عند شعوره بالنقص، فإن الاطلاع على كيفية التمكن من تفعيل المحفزات المناسبة لإرغامه بشكل مستمر على الحركة والنشاط يغدو أحد التساؤلات الأساسية الهامة في إحراز البراعة في تطبيق منهج التربية والتعليم الناشط. إذاً، من

---

١ ـ انظر كتاب «التربية الصادمة، تربية الدلال وافرازاتها لاخفية» للمؤلف، فصل التشجيع الخارجي يمنع الاندفاع الذاتي الباطني.

الطبيعي أن ينشط الإنسان عند شعوره بالحاجة. ونعني بالنشاط، العمل من أجل تحقق هدف يأمن إعادة الاتزان المفقود ويؤدي إلى تكيف وتوافق الشخص مع البيئة. فالمجاهدة والسعي من أجل سد الحاجة وتدارك النقائص أو النشاط بهدف تحقيق هدف خاص إنما يسمى «التوافق» أو «المواءمة» أو «التكيف».

فالإنسان يواصل باستمرار نشاطه للتكيف مع البيئة المحيطة به. وبالطبع هنالك فرق بين التكيف والاستسلام. فالارتباط خلال التكيف يكون ثنائي الجوانب. فهو نوع من التعاطي المتبادل بين الإنسان والبيئة، أي أن المواءمة تتطلب تغير الشخص بتأثير من البيئة وتغير البيئة بتأثير الشخص. أي بعبارة أخرىٰ، أن يتأثر الشخص بالبيئة وكذلك البيئة بالشخص. إذاً، الحفاظ على حالة الاتزان وتوليد المواءمة يتطلب بذل الجهود البناءة على مر اللحظات، ولكن عند الاستسلام يكون الارتباط استجابي أحادي الجانب. وتكون العضوية مسخرة للتغييرات البيئية مع عجزها عن تغيير البيئة والتواؤم معها.

ومن البديهي أنه لتحقيق المواءمة والسعي المتواصل لابد من توليد الحاجة لدى الشخص ليبادر إلى المجاهدة من أجل تدارك تلك الحاجة وتلبية النقائص وسد الفراغ الحاصل. فلكل كائن حي منظومة يرغب في استقرارها في حالة التوازن وبمجرد اختلال توازنه النفسي وبدء تلاشيه تنفذ الاجراءات اللازمة لاعادته. وهو نفس الشيء الذي يسميه علماء الأحياء «التقصي الذاتي للنظام»

فلو عجز الكائن الحي عن أداء هذه المهمة يقضي حتفه. إذاً، تشوش الكائن الحي يظهر بسبب ما نسميه «الشعور بالحاجة».

وقد يكون هذا هو دافع أصحاب الرأي في حقل التربية والتعليم في لجوئهم إلى المناهج الحديثة في التربية والتعليم أي المنهج «المركز على الاسئلة والقضايا» بدلاً عن المنهج «المركز على الإجابة». يرى أصحاب الرأي هؤلاء أن السبيل الوحيد لتنشيط التلاميذ هو إثارة دافع الاستطلاع والرغبة الشديدة في المعرفة وتوليد الحاجة إلى التقدم لديهم. أي أن تتمحور جميع العناصر البيئية في المدرسة حول موضوع «الحاجة» والقضايا المعرفية والنفسية. فما أروع دعاء الإمام موسى بن جعفر الكاظم عليه السلام: «اللهم لا تخرجني من التقصير»[١]. فالشعور بالحاجة والنقص هو الذي يحث الإنسان لتقصي الاتزان. فالحاجة تثير الانعكاسات اللازمة لتلبيتها. ومن الواضح أن الرغبة تتولد إثر تبلور الحاجة. وبما أن كل سلوك ينشأ عن رغبة معينة فإن كل فعل يهدف لتحقيق هدف يحظى باهتمام الشخص في اللحظة المنظورة. فكما يؤكد المصلح المعاصر الكبير «كامبرس»: في الحقيقة إننا ومنذ لحظة اعتبار العلم والبصيرة عملية تنفذ وليست نتاج، وأنها بجميع أشكالها (كما يرى بياجه) عرضة للشك باستمرار، فكل شيء يجري على نحو وكأن التوازن، الذي نجهد لاحرازه عند قولبة

---

١ ـ اصول الكافي، المجلد (٤)، ص ٣٧٠.

علمنا، محكوم بالفناء بمجرد تحققه. فبمجرد تلبية الحاجة يتوقف دافع تقصي الكمال وعملية «الصيرورة». فلو نذعن إلى أن المعرفة عملية ناشطة نكون قد تقبلنا في الحقيقة أن نبدأ العمل من جديد على مر اللحظات. إننا نتقبل تشوش الاتزان (عدم تلبية الحـاجة) هذا لأنه شرط أولي للتوصل إلى الاتزان من جديد[١].

١ ـ انظر «نداء يونسكو»، كانون الثاني عام ١٩٩٠م.

الفصل الخامس عشر

التربية ليست عملية «لعب أدوار»

التربية ليست عملية «لعب أدوار»

ابناؤنا يترعرعون كما «نحن الآن بالفعل» لا كما «نرغب». فلو نلتزم بهذه القاعدة في سياق تربية الأطفال، فسوف نشهد نوعاً من التحول في المناهج والرؤى التربوية. أي قبل ان يتحقق لنا ما نطمح إليه نحن الكبار في سياق تربية ابنائنا لابد أن نكون نحن أنفسنا قد توصلنا قبل ذاك إلى ذلك النمط التربوي ليصير ابناؤنا إلى ما صرنا إليه.

من هنا، فإن التربية عملية باطنية، خفية، وجودية وطبيعية وغير قصدية، غالباً وتختلف عن لعب الأدوار وتقديم مشاهد تمثيلية مختلقة. فلو لم تتحقق لدينا نحن أنفسنا التربية وارتأينا أن نلعب ظاهرياً دور أشخاص متربين لا نكون قد قدمنا خدمة لتربية الطفل، بل نكون قد فرضنا عليهم القولبة في شخصية أشخاص

متنمقين، مرائين، ومن حيث سمات الشخصية، متعددي المظاهر. فأبناؤنا يتوحدون، في سياق النمذجة، مع شخصيتنا، وبالتحديد مع قسم من وجودنا هو جزء من طبيعتنا وطابعنا الذاتي حقاً وليس مع ما نتقنع به من أنقبة وأدوار مختلفة وأنماط سلوكية تصنعية. فلو كنا نرغب في تحقيق تربية صحيحة لأبنائنا لابد أن نكون نحن أنفسنا متربين آنفاً ليتمكن المتربون من التربي بأسلوب صحيح[١].

فلعب الأدوار وقبل أن يؤثر في وجود المتربي يسدل غشاءاً زائفاً على حقائق وصعاب عملية التعليم والتربية. وارتباط المربي والمتربي خلال لعب الأدوار إنما يصبح حائلاً دون التربي حيث لا تظهر على مرأى المتربي خلاله إلّا السلوكيات الظاهرية بشكل آلي وتصنعي وحتى لو كانت هذه السلوكيات مطلوبة وحميدة، ولكن بسبب عجزها عن الاتصال بوجود الفرد تصبح عقيمة وغير متجذرة، ولا تثير أي انعكاس خلال عملية التربية.

١ـ عرضنا بالتفصيل لموضوع «التربية ليست عملية لعب أدوار، بأسلوب آخر في كتاب «التربية الطبيعية» وفي فصل مستقل يحمل عنوان «التربية الغير قصدية».

نرجو الراغبين في الإلمام بهذا الموضوع مراجعة هذا الكتاب، ثم أنه من الضروري التنويه إلى هذه الملاحظة، وهي أن التربية متى ما تجردت عن نمطها الطبيعي التعاطفي والمرن وتأطرت بإطار مبرمج قصدي ومدروس، عندئذ تفقد أثرها الباطني. فأرقّ المشاعر وأروع العواطف الإنسانية والقيم الأخلاقية تفقد أصالتها وجماليتها فيما لو تتأطر في لعب أدوار ونمذجة تصنعية.

والدور الأساس للمربي خلال عملية التربية الأخلاقية، من وجهة نظر «جون ديوي» هو أن يعلم أن التلاميذ بحاجة إلى الأفكار الضرورية التي تتحول إلى «قوى دافعية ذات فاعلية توجيه أخلاقي» لا «قوى خارجية مختلقة وتصنعية»، أو يترشح عنها «توسيع مجال الحياة المتيقظة الواعية وتعميقها.

ويقول «ديوي» في كتاب «المبادئ الأخلاقية في التعليم والتربية»، جازماً، بأنه لا هدف اخلاقي للمدرسة دون المشاركة في الحياة الاجتماعية[١]. أي بعبارة أخرى، لو لم يساهم التلاميذ بأنفسهم وتلقائياً في عملية التعليم والتربية، فإن كل تعليم أخلاقي وعملية نقل القيم الأخلاقية إلى التلاميذ سوف يتسم باللا جذرية واللا ثبات. ولتحوّل الأفكار إلى آداب وسلوكيات أخلاقية لابد من الإشراف على نمط اتصال التلاميذ أخلاقياً مع الآخرين. فبحسب رأي «ديوي»: الدوافع والقوى الغائية الأخلاقية هي، تقريباً لا تمثل شيئاً أكثر من النباهة الاجتماعية. ولتتنامى النباهة الاجتماعية لابد من تنظيم المدارس وتنسيقها بنحو يرتبط خلاله منهج التعليم والتربية مع الخبرات الشخصية للتلاميذ[٢].

أما ما يلوث بيئة المدارس ومناهج التعليم والتربية الأخلاقية ويُقبِّح ظاهرها، فإنها الاجراءات الشكلية وحالات لعب الأدوار

---

١ ـ نقلاً عن كتاب «الأسس الفلسفية للتعليم والتربية، ص ٢٣٠.

٢ ـ نقلاً عن المصدر السابق نفسه.

الاصطناعية المزيفة والتي يتبناها بعض المربين والمعلمين الذين يتقمصون الأدوار في النشاطات التربوية دون إيمان راسخ بما يقولون بل يلتزمون بأدائه ظاهرياً.

فالتعليم والتربية وقبل ان يكون جهداً للإثبات والنقل فإنها عملية تتحدد بالعَرض والإشارة والتقديم ليهتدي التلاميذ تلقائياً ووفق رغباتهم وارادتهم واندفاعهم الباطني إلى تلك المؤشرات والخطابات. ففي حالة سيادة مثل هذه الأجواء من الثقة، والتي يُعبَر عنها بأسلوب وجودي، في بيئة المدارس، تنعدم عندئذ الحاجة إلىٰ كل هذا الجهد المبذول لتقمص الأدوار والتحايل بهدف أداء النشاطات التربوية ونقل القيم والمُثل الأخلاقية.

الفصل السادس عشر

التربية ليست عملية «استزادة وإكثار»

يقول «روبر برسون»:

«إننا لا نبدع بالإستزادة بل بالإنقاص »

التربية ليست عملية «إستزادة وإكثار»

جاء في كتاب «وضع الروح العملية وأحوالها» عن «بيه كي»[1] قوله بمنتهى الدهشة والانبهار:

«ما تسمونه خبرة، أُسميه أنا ضياع وذلة وانهيار إنساني وانفلات الإنسان. فالطهر والسذاجة امتلاء والخبرة خواء... فما يولد هو الطهر والسذاجة والخبرة هي المائتة. فالعلم نبعة الطهر والسذاجة. والجهل يعود للخبرة»[2].

فبراعة المربي تكمن في تنمية ذهن المتربي وترقية روحه ونفسه لا عن طريق الاستزادة والإضافة وعرض الموضوعات بل في التقليل والإنقاص. فلا يتعين على المربي تقديم ايضاحات

1_ Pehki

٢ ـ «وضع الروح العملية وأحوالها»، جان فورانسيه.

كاملة ووافية عن أي شيء. إننا متى ما نضع مجموعة من الخطابات والوصايا التربوية ونجسدها إلى جانب بعض في أذهاننا، مع ذلك نلتفت إلى وجود فراغ فيما بينها. فالقسم المحذوف منها سوف يكون دوماً مبعث حادث يثير اندهاش إدراكي. فكما يقول «برسون»: إننا لا نبدع بالإضافة بل بالإنقاص»[١]. فأذهاننا أدوات تصور وتخيل. وللتحلي بالفكر الواعي لابد من التطهر، لابد من تطهير الذهن من غبار التلوثات والتدنسات. حتى الذهن لابد من تحريره من المعرفة أيضاً. لأن المعرفة والتعقل يُخطئان الذهن. يجب الكف عن استغلال سعة استيعاب المجال الذهني لإبداع التصورات والأوهام وإساءة الفهم لإضفاء الوضوح والشفافية والبساطة التامة على الذهن[٢].

فأساس العمل التربوي يقوم على الغموض، الرموز، استتار روح الكلام ونمط الانعكاسات الأولى[٣]. فبهذا الأسلوب (بهذا الأسلوب فقط) يتحقق ما يتسم بالحداثة والبراعة. ويكون زاخراً بالعجائب. فبه تفسح للمتربي فرصة إبداع أو الكشف عن مواقف مستترة وعن أحاديث لم يُعبر عنها وخطابات محذوفة. وخلاله يترك المربي

١ـ انظر «الأنسام تهب أينما يروق لها» لروبر برسون.

٢ـ عن كتاب «للشباب»، كريشنو مورتي، ص (٢٥٧).

٣ـ ما أروع تعبير شاعرنا الإيراني «سهراب سبهري» حيث يقول ما معناه: ليس شأننا الاهتداء لسر الورد. ربما يكون من شأننا أن نعوم في سحر الورد.

المجال مفتوحاً أمام المتربي للتعبير عما أخفاه حتى آنذاك. فالصراحة سوف يكون مدلولها معنى واحداً أو عدة معان لا غير، أما الغموض والتواء تعبير الخطاب فإنه يبدع معان جديدة ويحافظ على ذهن المحدث ناشطاً مبدعاً.

فالوضوح والاستزادة لا تدل إلّا على النوايا والأفكار العلنية المتقولبة عند الشخص الآخر بينما الغموض والإيماء الحاذق في عرض الموضوعات يمهد لحصول تلقيات لا حصر لها عند المحدثين. وهذا المنهج يمنح الأشخاص الفرصة لكشف وابداع موضوع ما بحسب استيعابه وحاجته الإدراكية.

وأسلوب الانقاص في التربية لا يتحدد بالعناصر التصويرية والكتابية بل لابد من رعاية الايجاز في المحاورات والمكالمات أيضاً.

يقول الشاعر مولوي عند عرضه لهذا المفهوم:

«الإنسان يشغف بما لم ير ولم يسمع ولم يدرك فيتقصاه ليل نهار. «أنا عبد لمن لا أراه». إنه متبرم مما أدركه ورآه حتى الآن»[١].

إذاً، مهمة المربي هي ايجاد مثل هذه المواقف ليتقصى المتربي باستمرار «الحكمة المفقودة»[٢] من قبل ذاته.

---

١ ـ عن كتاب «فيه وما فيه».

٢ ـ بحسب الحديث «الحكمة ضالة المؤمن».

في بعض الحالات يتوجب اقصاء أصل القضايا قصديّاً عن الساحة ليكشف المتربي عنها بنفسه. عندئذ يكون تأثير الخطاب أعمق وأكثر قوة. ولكن هذا «الإنقاص» الأكثر فاعلية وثباتاً من «الاستزادة والاضافة» يتطلب الاستناد إلى مناهج في منتهى البراعة ليكون بالامكان تثبيت المفاهيم والخطابات التربوية عفوياً وبأسلوب غير مباشر في البنى الفكرية والعاطفية للمتربي.

جاء في كتاب «الحقيقة والجمال» في البحث حول فن «الإخفاء والاستبطان» وارتباطه بالجمال: يحتجب المطلق في حياتنا وراء أشياء محسوسة. وفهم والالتفات إلى هذا الحضور الخفي هو الجمال. هكذا إرتبط الجمال بالإحساس الذي كان هيجل يعتبره مثالياً، فيقول: الجمال ليس تعبيراً، ليس إضافة وتقديماً. بل فن «الإخفاء» (الاستبطان)! فن الفرار من اللغة الدارجة وتحقيق المتعة الغريبة. وبهذا الأسلوب فقط يستحث المحدث نحو الاستطلاع، الاعجاب والاندفاع. وهل للتربية هدف غير أن تثير لدى المتعلم الدافعية واندفاع الكشف.

فكما يلجأ البستاني بهدف توسيع وتنمية الأشجار إلى قطع بعض أغصانها (الإنقاص) وتشذيبها (أي الإنقاص لتحقيق الإكثار والتشذيب بهدف التنمية)، يتعين على المربي التربوي كذلك أن يستند في عملية تعليم وتربية الطفل إلى «التشذيب» بدلاً عن «الاستزادة». فإنه الأسلوب الوحيد الذي يضفي به السرعة على

مسيرة التطور والتنمية. بينما تتركز جميع مساعي الأولياء والمربين ضمن سياق مناهج التعليم والتربية الحالية سواء في المدارس أو المنازل على «الإضافة»، التضخيم وتكثيف ذهن الأطفال. أي بتعبير آخر تمثل توعية التلاميذ، إزاء ما يغفلون عنه، المهمة الأساس لنظام التعليم والتربية الصحيح. فبالانقاص فقط يمكن تعزيز رغبة تقصي الزيادة عند الإنسان.

في الحقيقة، جهل الإنسان هو عامل إثارة دافع التعلم لديه. نعني بالجهل، جهل لا يستوعبه إلّا فريق من العلماء حددوه في إطار قضايا لابد من حلها وألغاز عرضت بفعل العلم القديم وكانت من نتاجه. أي أن هذا الجهل هو جزء من العلم الطبيعي أو مقدمة أو مدخل إلى الاكتشاف أو مرحلة من مراحل تحقيقه. فالجهل الناشئ من العلم يثير الشخص ويحثه على الجهد. فمثل حالات الانقاص هذه والشعور بالفراغ والجهل تدفع الإنسان إلى تقصي مواطن المجهولات والكشف عن المواقف المستجدة والغامضة، بالضبط كما يحدد «هربرت» مفهوم الادراك بأنه تلاحق التصورات الجديدة مع التصورات المدركة مسبقاً، تلاحق لا يتضمن الإضافة بل التوحد والإفراد. فالكلام حول الفهم لا يرتبط بموضوع «حجم» المعلومات بل عملية إعادة التنسيق والتجميع والتوحيد[١]. وربما

---

١ ـ انظر كتاب «نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش» (نظرة إلى فلسفة التعليم والتربية)، د. نقيب زاده، مطبوعات طهوري، ١٩٩٥، ص ١٥٥.

شملت تطهير وشذب الهيكلية أكثر من التزيين والاضافة. ولهذا يقول «أموبيل» (١٩٨٣ و ١٩٩٠) حول أهمية هذا التطهير بدلاً عن «التزيين» خلال عملية التعليم والتربية: «فعل الإبداع يتأتىٰ من الاكتشاف لا عن طريق الخوارزمية[1]. والخوارزمية باعتبارها عملية حسابية، يتعين فيها للتوصل إلى الجوانب تطبيق قاعدة واضحة ومعينة. من هنا فلو اختار كيميائي ما معادلة تركيب مادة مصنعة مسبقاً لصنع مادة جديدة، دون إجراء أي تحوير، لا يكون قد أبدع وإن كان عمله مفيداً أو ثميناً. فمثل هذا العمل لا يثمر إخصاب وبناء فكر المتعلم. بعبارة أخرىٰ، تحول هذه الإضافات والحُزم الجاهزة والقانونية دون تنامي قابلية ابداع المتعلمين. فأول ما يعنىٰ به الاتجاه الوجودي هو ايجاد التغيير في رؤانا إزاء نظام التربية والتعليم حيث يؤكد أصحاب هذا الاتجاه أنه بدلاً عن الاستناد إلى نظام التربية والتعليم كأداة لملء أذهان التلاميذ وتقييمهم على أساس مبادئ هذا النظام وتكييفهم معها، لابد من عمل حساب للتلاميذ على أنهم أشخاص ثم نسمح لهم أن يؤدوا دورهم الايجابي في صياغة نظام التربية والتعليم وكذلك حياتهم.

يرى أصحاب هذا الاتجاه، أن العلم في الحقيقة ليس إضافة شيء خارجي على الذات بل تحقيق الوعي التام إزاء نوع من

1_ Algorithmic

الرصيد المستبطن وتوسيع العلم الضمني. فـالتعلم لا يـعدو كـونه عملية تذكير وهو المفهوم الذي يلتزمه بشدة إفلاطون في نـظرية «المُثُل». من هنا، فإن التربية هي اكتشاف المدخورات والمكونات الباطنية وليست تكديس وإضافة أشياء وأمور إلى الذهن.

الفصل السابع عشر

التربية ليست عملية «اكتساب»

يقول «برونر»:

«ما نكتشفه بأنفسنا يكون أكثر ثباتاً مما نكتسبه من الآخرين»

التربية ليست عملية «اكتساب»

التربية عملية اكتشاف من الذات وليست عملية اكتساب مـن الغير. فأحد أهم مقومات التربية الباطنية هي أن يكون للشـخص نفسه دور نـاشط فـي عـملية ازدهـار الاسـتعدادات والقـابليات. فالتربية المتأتية بالاكتشاف تكون أكثر ديمومة وأصالة من التربية المتحققة بالاكتساب والإجبار والإيحاء. كما أن التربية بالاكتشاف تأخذ بيد المتربي أن يطبّق غريزياً ما يؤمن به باطنياً في مواقـف مختلفة دون إشراف وضبط خارجي ودون حاجة لتحفيز الإثابة أو العقاب الخارجيين. وبما أن الشخص يتوصل إلى الخطاب التربوي بنفسه فإنه يأخذ مفهومه الايـجابي القـيم بـالحساب مـما يـؤدي بالتالي إلى التزامه عن وعي بالقيم والمثل الأخلاقية.

فالتربية بالاكتشاف عملية «باطنية» تتضمن جذب المـتلقيات

بحسب متطلبات فطرة المتربي[١] بينما التربية بالاكتساب عملية خارجية يترشح عنها ادخار المدركات في الذاكرة والتأثير في ظاهر السلوك. ويتم الكشف عنها بحسب المواقف وأذواق الغير أو الآخرين، وتحديداً لكسب الوجاهة والاستحسان ويتضمن ما يتوصل إليه المتربي خلال عملية التربية بالاكتشاف في إطار المفاهيم والمثل، معنى أكثر عمقاً مما يولّده لديه الآخرون. ويكون مستغنياً به عن الإثابة الخارجية والمعززات الآلية بل يمثل تقصي الحقيقة دافع النمو والرقي لديه. ويساهم المتربي في صنع أفكاره وسلوكياته. فيعتبر ما يتحقق له نتاج مساعيه. وهذا ما يمنحه الثقة بالنفس ويساعده على تحقيق الذات.

فالتربية في الحقيقة ليست عملية «إفهام»[٢] بل توفير الأجواء للمتربي ليفهم تلقائياً. فهنالك فرق بين «الإفهام» و «الفهم التلقائي». ففي عملية «الإفهام» و «التعليم» يكون المربي هو الفاعل والمؤثر والمتربي هو المنفعل المتجاوب، بينما في عملية «الفهم التلقائي» و

١ ـ يرى استرنبرغ أيضاً (١٩٨٣) أن التفكير والتعلم بالاكتشاف هو مزيج من قابلية الابداع والمرونة والتحسس إزاء الحقائق والمدركات الخارجية التي تمكن المتعلم من التفكير باستنتاجات مغايرة ومنتجة بعيداً عن إطار التفكير العادي الدارج. مما يكون افرازه الشعور بالرضا ذاتياً واستجلاب رضا الآخرين.

٢ ـ يقول «مونتني» في هذا الخصوص: قد تبدو حقيقة متعارضة في أجزائها أن من يشعر بفقدان قوة الإدراك هو الذي يمتلكها بالفعل.

«التعلم» يكون المتربي هو الفاعل الناشط والمربي ممهد ومرشد لا غير[١].

فمهمة المربي لا تتحدد بنقل المعلومات والخطابات والمبادئ الأخلاقية والدينية بل بتوفر الخلفيات ليكشف المتربي بنفسه ما نرتأي تعليمه له. فلو حاولنا تعليمه له قبل تكون الرغبة لديه لتعلمها نكون قد سلبناه فرصة إحراز الدوافع الباطنية ومتعة التقصي الذاتي لتلقي النداء. وقد تولد لديه نوعاً من السأم والنفور، إزاء ما نرغب أن يتعلمه. يهدف هذا المنهج التربوي أن تتحقق للمتربي المتعة الباطنية المتأتية من تعلمه الشخصي والفاعلي. هكذا تستبدل الارتباطات السطحية الشكلية بفكر منطقي وشخصي، طبيعي، واصيل. فالمتربي إضافة إلى تلقيه الأفكار يتعلم كيف يفكر وقبل ان يستبطن حصيلة أفكار الآخرين يساهم بشكل ناشط وفاعل في عملية تفكيره وتربيته.

فالمعرفة الحاصلة دون تعليم والعلم المتأتي دون تعلم هو عينه العلم الباطني المتكوّن بالاكتشاف، والذي ينبثق من مكنونات الشخص الغريزية. فالشاعر مولوي يقول: كل العلوم تختبئ في

١ـ لو نمعن الدقة بدرجة أكبر في لفظة "Education" ونحلل مادتها يتضح لنا أن إحدى موادها هي "Educere" (أي الاستهداء والاستنتاج) خلافاً للمادة اللغوية "Edacare" (بمعنى التهذيب والتعليم والتربية) ذات الطابع الخارجي.

انظر كتاب «مدخل إلى فلسفة التعليم والتربية» لرابين بارو و رونالدو و دز.

طبيعة الإنسان»، ويتعين على الجميع أن يكشفوا النقاب عن هـذا العلم المستودع لديهم.

فخلال عملية «الإكتشاف» تكون المكافأة والتعزيز أمر باطني وفعل الاكتشاف ممتع بحد ذاته[١] بينما في عـملية «الاكـتساب» تكون المكافأة والتـعزيز خـارجـيين. فـالطفل يـتوقع المكـافآت وبطاقات التشجيع من الآخرين، على قدم وساق.

وتتعزز في سياق «الاكتشاف» الشعور بالفائدة والنجاح والإباء والثقة بالنفس واحترام الذات. وفي سياق الاكـتساب تـمنح هـذه الاحاسيس من قبل البيئة للشخص. وجلي أن لاكتساب الإباء من الآخرين أثر تربوي لعلى اختلاف كبير من إحساس الإباء المنبثق من باطن الشخص.

في هذا المجال من البحث نعرض لرأي «جوزيف مورو» فيما يخص نظرية إفلاطون في التربية والتعليم حيث يقول:

---

١ ـ أثـبتت مـعطيات عـلم النـفس ومـنها نـتائج أبحـاث «ريـتشارد فـارسون» (١٩٨٠) و «هـولت» (١٩٧٢) و «استيفان» (١٩٧١)، أن المكـافآت الخـارجـية لو لم تكن فاعلة في إثارة الانـدفاع الذاتي بـاطنياً واللـهفة البـاطنية، فـإن الأمـر لا يـتحدد بفقدانها الفائدة والتأثير بل تحول دون التقدم والإبداع وإخصاب الفكر أيضاً.

ومـن جـهة أخـرى تشـير بـيانات «مـايكل مك كـوي» (١٩٧١)، إلى مخـاطر الاستناد الزائد إلى المحفزات الخـارجـية، جـاء ذكـرها في كـتاب «دور عـلم النـفس في التربية» لروبرت بيلر.

«بناء على ما ذكر نخلص إلى أننا حتى لو نعجز عن كشف ما نعلمه مسبقاً، ولكن واقع حالنا يوحي أننا نعجز عن تعلم أي شيء إلّا ما نكون نوعاً ما على اطلاع مسبق عليه. فاكتساب العلم ليس عملية إضافة شيء من الخارج بل حصول وعي تام بشأن وجود نوع من رصيد خفي، وتنمية العلوم الجانبية. فالتعلم لا يعدو كونه إعادة التذكير»[١].

وقدرتنا على اكتساب العلم تتأتىٰ من كوننا نحرز العلم من أعماق باطننا وما علينا إلّا الكشف عنه! وهذا ما نستوحيه من مجريات الأحداث التي آلت إلى اكتشاف الخاصية الأساس في القطر أي ارتباطه بضلع المربع إثر عدة اسئلة وجهها الحكيم سقراط إلى تلميذه الشاب، وهداه من خلالها عن طريق أشكال رسمها على الرمل. فكيف تمكن التلميذ الشاب ولم يكن قد درس الهندسة قبل ذلك قط، أن يهتدي إلى الارتباط المنظور وإلى هذه الخاصية الأساسية بالاستناد إلى تساؤلات منتظمة لم ترفد بإجابات تُملىٰ عليه؟ بالطبع، لابد لنا أن نذعن بأنه اكتشفها من باطنه.

يقول «إفلاطون»:

«مثلما يتوجب علينا لرؤية الآخرين أن ندير أعيننا إلى ناحيتهم، لابد لنا أن نلتفت إلى ما يمكن معرفته من أجل اكتساب المعرفة. فالرؤية تتعذر لو لم تكن العين تبصر والنفس كذلك لو لم

---

١ ـ عن كتاب «المصلحون العظام»، جان شاتو، ص ١٨ و ١٩.

تكن تنعم ذاتياً بقابلية المعرفة، فحظوتها بالمعرفة سوف تكون متعذرة. من هنا يجب ان نتنكر لمن يدّعي بأن: «التعليم هو رفد النفس بمعرفة لم تحرزها من قبل. لأن هذا الكلام يعني أننا نرغب في خلق البصر في عين لا تبصر. ولكن ثَبُتَ لنا أن هذه القابلية موجودة في نفس جميع الناس. فقابلية اكتشاف الحقيقة كأداء العين. فمثلما يتعذر على العين الالتفات من الظلام نحو الضياء إلّا بالتفات الجسم كله، يتوجب على النفس كذلك أن تلتفت بكلها نحو العالم المتحول باستمرار، لتتمكن من أن تبصر العالم الحقيقي. وأن ترىٰ أكثر الحقائق واقعية وأكثرها لمعاناً والذي نسميه «الحُسن» في أفضل مستوياته. وهذا التوجيه النفسي يتم عن طريق تفنن وإبداع يأمن تنفيذه على أكبر قدر ممكن من البساطة والتأثير. فمثل هذا الفعل لا يتمثل بإبداع قدرة البصر في العين بل التفات العين إلى الناحية الصحيحة لتبصر بدقة»[١].

إنه تشبيه لفي منتهى العمق وبليغ المعنى، تعبير رمزي لأرقىٰ مفهوم للتربية وهو العزوف عن الاكتساب والتعليم الخارجي والانكباب على الاكتشاف وروح اليقظة وروح البصيرة. من هنا فان «ماريتون» وفي سياق الإشارة إلى الاتجاهات المستجدة في نظام التربية والتعليم منذ عهد بستالوزي وروسو وكانت، يذكر رأيه

١ـ نقلاً عن كتاب «نظرة إلى فلسفة التربية والتعليم»، د. عبد الحسين نقيب زاده، مطبوعات طهوري، ١٩٩٥، ص ٥٥ ـ ٥٦.

في أن مُنجزهم الواقعي هو «إعادة اكتشاف» هذه الحقيقة الأساسية وهي أن إبداع المعلم لا يكمن فـي لعـبه دور الوسـيط الأسـاس والعامل الآلي الأول في عملية التربية والتـعليم بـل تـفعيل مـبدأ النشاط الباطني أي ما يستند إلى آليتي الفطرة والفكر. فكما يرىٰ إفلاطون، جميع حالات التعلم لا تعدو كونها إعادة تذكير[١].

١ ـ انظر مقال «انتقادات سبع لنظام التعليم والتربية الحديث».

الفصل الثامن عشر

التربية ليست عملية «تطويع»

يقول «اميل شارتيه»:

«التربية هي عملية تحرير متواصل»[1].

---

١ ـ مصطلح أطلقه أميل شارتيه المعروف باسم «ألن» في تعريفه للتربية. (انظر كتاب «المصلحون العظام» لجان شاتو).

التربية ليست عملية «تطويع»

ربما يرى بعض الآباء والأمهات وحتى المربين بأن التربية المطلوبة هي تربية تنتهي بتطويع وانقياد المتربي. فكلما كان الطفل أكثر انقياداً ومطواعية يكون برأيهم على مستوى أرقى وأكثر رصانة من المتربي. يحدث كثيراً أن يلتقي بعض الأشخاص أطفال يتسمون بمنتهى المطواعية والانقياد. فتأخذهم الحسرة علىٰ ما لم يتحقق لهم ويقولون: ما أسعد آباء وأمهات مثل هؤلاء الأطفال المطواعين المتربين! أن الهدف النهائي لمثل هؤلاء الأفراد من عملية التربية هو بالضبط، تطويع وترويض وقولبة الشخصيات واستسلام الأطفال وتطبعهم بطباع مفروضة عليهم بحسب مطاليب الكبار ومنافعهم. يرى الآباء والأمهات الذين يطمحون لتطويع أبنائهم أنهم ما داموا يتعهدون بتربية وحفظ ورعاية الأبناء، فإنه

يحق لهم أن يقولبوا شخصية الأبناء مثلما يروق لهم. فالتربية عند مثل هؤلاء الراشدين تعني فرض الانقياد على فكر الأبناء وعواطفهم وتطويعهم لتنفيذ مطاليبهم وطموحاتهم وقواعدهم. فهؤلاء الآباء والأمهات يعلنون بوضوح أنه لابد لأبنائنا أن ينشأوا كما نريد. فهؤلاء الأطفال يعتبرون أداة إنسانية لتحقيق مطاليب الأبوين وهو نوع من التعسف وسوء استغلال الأطفال وتسخيرهم نفسياً وعاطفياً، بينما التربية هي نوع من الإطلاق[1]، وتجسيد طابع التحرر وتنمية روح الاستقلال والفردية ليتمكن كل شخص أن يتخلق بما ينسجم مع طبيعته وأن يكون اقرب ما يكون إلى ماهيته المتميزة الغير متقولبة، بمعنى أن التربية «تحرير متواصل»، تحرير من القيود ومن الأسر ومن محددات تمنع توسيع فكر المتربي واستقلالية شخصيته. فالمتربي هو من يعلم أنه بقوة ايمانه ونور عقله يقدر على مواجهة القوى المانعة وإقصاء العوائق المكبلة لنموه، عن مجال تكامله.

فمن لم يتحرر من قيود نفسه يكون تبعاً للآخرين. ومتى ما تم تطويعه من قبل الآخرين يعجز عن تكوين هويته. ومن لا هوية له لا تربية له.

يتوجب علينا أن نعلّم أبناءنا بادئاً كيف يكوّنوا أنفسهم، كيف

---

١ ـ الاطلاق يعني تحرير الطفل من قيود تمنع ازدهار استعداداته وإبداعه والتخلص من عوائق نيل الكمال المطلوب.

يستندوا إلى ذاتهم وكيف ينمّوا الاستقلالية وتبعية الذات في أنفسهم.

بالطبع لا يعني كل هذا أن نتجاهل دور الطاعة والانقياد والالتزام بالضوابط والقوانين بل لو كنا نهدف إلى ترسيخ طابع «الطاعة المطلوبة» في نفس الطفل لا «الطاعة المنفورة» لابد أن نحفظ له استقلاليته. ولو كنا نهدف لتطبعه بحالة «التأسي الواعي» و «الذاتي الحر» لابد من احترام شخصيته وارادته. ففي مثل هذه الأجواء تتأطر «تبعية الذات» و «الاستقلال» بنفس إطار «تبعة الغير» و «الطاعة». ولكن في هذه الحالة يبادر الطفل أو الناشئ تلقائياً لأداء ما نطمح إليه لتحقيق تنميته، بدافع رغبته الذاتية الشخصية.

هكذا يظهر اختلاف التربية مع الترويض والتطويع وفرض الانقياد والذيلية. فلو كنا نرغب في الاقتراب أكثر من التربية الحقيقية يجب أن لا ننأى عن المفاهيم المزيفة الآنفة. فكلما شملت التربية قدراً أكبر من التحرير، الإطلاق والاستقلالية والمرونة اقتربنا أكثر إلى جوهر التربية الفطرية، وهي نفس عملية تنمية روح العبودية لله، وفي نفس الوقت، التحرر من القيود الشهوانية والشيطانية. وهذا ما يتطلب، قبل كل شيء، الاطلاع على تمايز التربية عن التطويع والترويض وفرض الانقياد والذيلية.

ففي المناهج التي تتبنى أسلوب تطويع وترويض الإنسان بالدعاية والايحاء الأحادي الجانب لابد لنا أن نتوقع الوقوع في

مغبة خطر خواء شخصية الأشخاص، ونفس هذا الخطر يعرض له بأسلوب بديع للغاية «نيل بتيمان» في كتاب «الحياة في رغد والموت في سعد»، فيقول: فَوّض أبناء العصر الحديث أمر سيادتهم وقدرة تقرير مصيرهم إلى عوامل خارجية سيما وسائل الإعلام. فوسائل الإعلام هذه تتعهد في الحقيقة بدورها المتنامي على مر الأيام في تحديد كل ما نطلع عليه وكل ما نتعرف عليه وكل ما نواجهه وكل ما نختبرهم وكل ما نحتفظ به فكرياً باعتباره خبرة وكل ما نتعلم من معرفة، وكيف نضع معلوماتنا ونقولبها. فلا يتحدد الأمر بفرضها الشكل والاتجاه عليها بل أنها تملي علينا وبشكل متزايد كيف نفكر وكيف ولماذا نشعر، كيف يكون نمط ارتباطاتنا بأنفسنا وبالآخرين وما هي حدودها؟ وبعبارة عامة اغتالت هذه المناهج والتدخلات والقولبات الخارجية سيادتنا على ذواتنا وعلى أفكارنا وأحاسيسنا وإدراكنا وكذلك على ارتباطاتنا الإنسانية والاجتماعية!.

ويقول «هاكسلي» في كتاب «الدنيا الجميلة الحديثة» أو «العالم الرائع الحديث» حول إفرازات تدخل المنظرين المطرد وجهودهم في سياق القولبة والايحاء الأحادي الجانب وكذلك مناهجهم التربوية والاعلامية:

«تتم تربية بني الإنسان على نحو يمكنهم من تأمين احتياجات أي مجتمع مستقر أي أنه في هذه الدنيا تتم الإفادة من التقنية وفروع معينة من العلوم لقولبة بني الإنسان في هيئة مكائن تفقد

الإرادة والشعور. ولهذا لا تبدي أي اعتراض. فالتصنيفات الاجتماعية المحددة مسبقاً وتحديد حالة الإنسان منذ انعقاد النطفة وبداية المرحلة الجنينية وحتى مختلف مراحل النمو وكذلك جميع شؤونه التربوية والتنموية أمور تتم تحت إشراف «ضابط» عالمي. واحتياجات المجتمع إلى الضباط والمشرفين الاجتماعيين، المفكرين، المدراء، المبرمجين، التقنيين، الدعاة، الفنانين وحتى العمال تتوقف علىٰ أساس مقاييس علمية احصائية. فالانسان يولد في المصنع ويتعهد جهاز الإخصاب بعملية انعقاد النطفة عن طريق مزج البويضات مع الحيوانات المنوية المتوفرة ليتم تصنيفها في الأنابيب الزجاجية.

والنطفة المنعقدة تنتقل إلى جهاز «رعاية النطفة» المتعهد بعمل رعاية الشرائح الاجتماعية المختلفة من حيث البناء الجسمي وقابلية التعلم ومستوى الشعور.

والطفل الوليد أي «المستولَد» يتم تسليمه للممرضات لإرساله إلى مراكز مختلفة. وبالاستناد إلى فروع علم النفس تشحن أذهان الأطفال في هذه المراكز بالتعليمات المنظورة عن طريق الايحاءات المتواصلة. فاعضاء كل شريحة يخضعون لتعليمات خاصة بنفس تلك الشريحة الاجتماعية. فهذه الايماءات والتعليمات تحدث دوماً أثناء النوم في المراحل السنية المختلفة. وحتى الراشدين الذين ربما يتعرضون في بعض الحالات لمرض «وعي الذات» أو مرض «وميض الفكر» المهلك! يُبعَثون إلى مراكز إعادة البناء والتأهيل!

ففي دنيا «هاكسلي» يُربى الناس وتُطبق عليهم المناهج الدعائية والايحاءات بنحو يجعلهم يرغبون ويشغفون بما يريده الجهاز ولا يحرزون أساساً القدرة على أداء أي عمل آخر غير هذا. ففي هذا المنهج تبذل المساعي لتوحيد مختلف الطبائع الإنسانية والميول الفردية والأذواق المتباينة، كما اتضح لنا.

وعند تنفيذ هذا التنسيق لابد لنا أن نودّع الحرية الفردية للأشخاص. فتلبية الاحتياجات وإرضاء مطاليب أية مجموعة تفكر على نسق موحَد والأذواق المتماثلة والاحتياجات المتشابهة أمر لا يتطلب مزيد من الجهد. ولو أضفنا إلى هذا الموضوع هذه الحقيقة المرة أيضاً وهي أنه يمكن اخضاع بني الإنسان المتماثلين (بحسب المقاييس الموضوعة) والفاقدين لقابلية إبداء الرأي والفكر الفردي والعاجزين عن تمييز واستعراض المحاسن والقبائح، وبسهولة للايحاءات المنتظمة بالاستناد المدروس لفروع علم الأحياء وعلم النفس والتحليل النفسي وما إليها. وحتى يمكن أن نلقّنهم أي الأشياء يستحسنون وأي الأشياء لا تستهويهم، أي الأعمال مفيدة وأي أنواع الموسيقى جميلة ومطلوبة وأيها غير جذاب. هكذا تصبح مهمة ذوي المستويات والنخبة من أصحاب القدرة في مثل هذا العالم سهلة الأداء[1]. وكل هذا هو حصيلة مناهج إعلامية

---

١ ـ انظر مقال «الزوال المتسارع للفكر الإنساني في بوتقة السحر»، د. صادق الطباطبائي، نشرة «ادبستان» (نادي الأدب)، آب ١٩٩٤، ص ٣٨ و ٤٦.

وتربوية متبعة لتطويع الإنسان، مناهج تجرد هـوية الإنسـان عـن ماهيتها الفطرية الالهية فتحصرها في دائرة «المـثير ـ الاسـتجابة» المغلقة لتتحدد السلوكيات والاسـتجابات والانـعكاسات بـحسب إثارات تم مسبقاً توفيرها له.

بينما التربية الإنسانية، وبالتحديد تربية الإنسان الحـر التـفكير ومتقصي الله، تختلف عن مثل هذه المناهج الآلية ويحظى الإنسان بحسبها بشأن ومكانة أهم من أن يطوِّع نفسه ويـخضعها لمـناهج مقررة مسبقاً ضمن هذا الإطار الضيق.

الفصل التاسع عشر

التربية ليست عملية «إخضاع»

يقول الشاعر مولوي:

عالم از ما هست شد، نى ما از او باده از ما مست، نى ما از او[1]

---

١ ـ معناه:

«العالم وُجِد مـنا، لا نحـن مـنه الشراب ثَمُل منا، لم نثمل مـنه»

التربية ليست عملية «إخضاع»

جاء في الكثير من الاستنتاجات وتعاريف العلم النفسانية حول التربية: الهدف من تربية الأطفال وتنشئتهم هو نجاحهم في تحقيق التوافق والتواؤم على مستوى مطلوب مع البيئة المحيطة بهم. ما تعنيه هذه المجموعة من علماء النفس من مفهوم التواؤم هو نوع من التطابق الأحادي الجانب بهدف التناغم مع البيئة. أي أنهم يرون أن الأشخاص المتربين هم القادرون على الانسجام مع ما تتطلبه البيئة وتقطع به العوامل الخارجية دون نقاش ودون أي هاجس أو تنكر. وحتى يذهبون إلى تقييم نمو الذكاء وسمو شخصية الأشخاص بقياس مدى تواؤمهم مع البيئة المحيطة بهم. بالطبع يجدر الذكر هنا أن التواؤم والتكيف بمعناه الأساسي هو عملية فعل ورد فعل ثنائي الجوانب بين الشخص والبيئة، أي أن الشخص

يتكيف خلالها مع البيئة، وتشهد البيئة أيضاً تغييرات بحسب بنى شخصية ورؤى الشخص. إلّا أن التكيف بمفهومه التقليدي الحالي هو غالباً مفهوم غير صحيح شاع خطأً بمعنى أن التربية تتطلب تواؤم أحادي الجانب مع البيئة ومع ثقافة المجتمع، بينما التواؤم بمعناه الحقيقي هو أن نسلك خلال تربية الأطفال على نحو يترشح عنه تكييف الظروف البيئية مع حاجاتهم ومطاليبهم وقابلياتهم الفطرية وأن ينجح الأطفال أيضاً في التواؤم مع الظروف والمواقف الخارجية. فبالاستناد إلى هذين التواؤمين خلال عملية تبادلية يتميز مفهوم «التواؤم الايجابي الفاعل» ويحل محل «التواؤم السلبي الاستجابي».

إنطلاقاً من هذا، لابد من التفكيك بين مفهوم الإخضاع والتكييف الأحادي الجانب في عملية التعليم والتربية ومفهوم التكيف الثنائي الجانب، الايجابي والناشط. فبتبني التعريف الأخير يتعين علينا إحداث تغييرات أساسية فورية في انطباعنا حول «التعلم» أيضاً حيث تنص نظريات علم نفس التعلم ان: «التعلم عبارة عن ايجاد تغييرات ثابتة نسبياً، تُحدثها الخبرة في سلوك العضوية»[1]. بينما يتعين من وجهة نظر أخرى وانطلاقاً من الموقف الناشط والمبدع للمتعلم أن نحدث تغييراً في هذا التعريف على النحو التالي: التعلم

١ـ انظر «علم نفس التربية» د. علي أكبر سيف، مطبوعات «آگاه»، ١٩٩٩، ص ٤٨.

عبارة عن تطورات في الخبرة يُحدثها الشخص، وليست تـغييرات في الشخص تحدثها الخبرة!. ورغم تأثر هذين الانطباعين ببعض خلال عملية تبادل مستمرة، ولكـن لابـد لنـا مـن التـركيز عـلى التساؤل: لماذا تمنح التعاريف الكلاسيكية للتعلم الأولوية للجانب الاستجابي السلبي للمتعلم قياساً إلى الجانب الناشط المؤثر؟ بينما وكما يؤكد بياجه[1]، لابد من توفير إمكانية نمو الشخص باطنياً في سياق التربية بالاستناد إلى الاستبطان والتـخريج، خـلال عـملية ثنائية وناشطة، تقوم على أساس مبدأ تقصي الاتزان المطرد. أمـا التكييف، بمعناه السلبي الانتهازي فإنه ينبثق من نـفس الانـطباع الذي يدافع عنه «اسبنسر» حيث يمثل أول مفكر غربي ربط بـين نشاطات التربية والتعليم والمنهج الدراسي مع مبادئ علم الاجتماع حيث جعل التعليم والتربية أداة نـافعة لتأمـين المـصالح الفـردية والاجتماعية خدمة للـقضايا العـلمية والاقـتصادية والاجـتماعية والسياسية. وفي سياق نقده «اسبنسر» في مجال آرائه حول التعليم والتربية، يعرض «ويل ديورانت» الافرازات الضارة لتلخيص الهدف من التربية في التكييف الأحادي الجانب للشخص فيقول في كتاب «لذات الفلسفة»: أكثر ما تلقتها مدارسـنا وجـامعاتنا مـن أضـرار وصدمات كان باعثها آراء «اسبنسر» التربوية التي حددت تكييف

١ـ انـظر «النمـو العـقلي لدى الأطـفال مـن وجـهة نـظر بـياجه»، هـربرت جـينزبرغ وسيلفيا اوبرا.

الانسان مع بيئته هدفاً للتربية. فهذا الكلام تعريف مائت آلي ينبثق من الفلسفة الميكانيكية التي ينفر منها كل ذهن وروح مبدعين.

وفي هذا الخصوص يقول «كريشنو مورتي» عن الذكاء والإبداع: «الذكاء يتحقق عندما نفتتن بالنهوض إزاء كل البناء الاجتماعي الحالي لندرك ما هو الحق وأيها الحقيقة».

ولكن ما يؤسف له هو أن أغلبية أنظمة التعليم والتربية تهدف لإجبار الأطفال والجيل الجديد للتناغم مع والاستسلام حتى الامكان لما ترسخ في البناء الاجتماعي.

وفي هذا الاستسلام الذي يختلف أساساً مع التكيف يتخذ التلاميذ موقف التجاوب، اللا أبالاة، اختبار الإحباط وأخيراً التخلف مما يحرمهم من أبسط المهارات الاجتماعية وأكثرها سطحية. ويتمثل هكذا تلاميذ من أصحاب الروح التجاوبية الاستجابية بقطعة اسفنج لا تجذب إلّا المحفزات الوافدة إليها من البيئة دون أن يبدوا من أنفسهم أي انعكاس فيما يخص تحليلها وتغييرها.

هكذا يُعتبر هؤلاء التلاميذ، من وجهة نظر مسؤولي المدارس، في بعض الحالات، التلاميذ الأكثر هدوء وانضباطاً وانقياداً وحتى ربما نالوا التشجيع والمكافأة أيضاً. فباستسلامهم وانقيادهم المطلق للتعليمات والمحفزات والتطبيقات لا يبقى للمدرسة والأسرة ما يعكر صفوها.

الفصل العشرون

التربية ليست عملية «عَرض وتقديم»

«أكثر أساليب النقل تأثيراً هو أسلوب (الحذف)».

التربية ليست عملية «عَرض وتقديم»

ذُكر في بحث آخر من نفس هذا الكتاب: «نـحن المـخلوقات الإنسانية مخلوقات بعيدو النظر وغيبيو الاتجاه بـاطنياً، ولا نـرى العالم بأوضـح مـا يـمكن إلّا إذا ابـتعدنا عـنه قـليلاً. فـالتفاصيل والمدلولات القريبة تسبب الاختلال». ربما تـعرض هـذه العـبارة أصعب وفي الوقت نفسه ألطف مـلامح فـن التـربية. فـما يـضفي النشاط على عملية التربية هو في الحقيقة اسـتبدال «العـرض» و «التقديم» بفن «الحذف». فكل ما تثبت وترسخ في وجودنا وتتأتى منه أغلبية الأفـطار والسـلوكيات المـتجذرة فـي بـنائنا الفكـري والنفسي، نجد، أننا لعبنا دوراً مباشراً في إبداعه واكتشافه. وخلافاً لذلك كل ما يتسم باللاثبات والسطحية والاستعارية هي غالباً أمور عرضها لنا الآخرون بأسلوب مباشر.

فالإبداع والاكتشاف يحدثان أساساً عندما «يغيب» ما نتقصاه عن أنظارنا. فلو كان على مرأى منا لما تحفز دافع إبداعه في وجودنا قط. فالإبداع والخلق لا يحدثان إلّا عند غياب وفقدان الأشياء.

فجميع الابداعات الراقية والسامية، والجماليات تظهر خلال عمليات اكتشاف ما يختبئ ما وراء ستار العرض. ومن المجالات التي يتم فيها تفعيل فن «الحذف» هو حقل السينما. ففن السينما يُستند إلى الحذف أكثر من العرض وإلى الإخفاء أكثر من الكشف. فالمُخرجون السينمائيون يركزون اهتمامهم على الحذف لترسيخ وتحقيق النفوذية لما يخفون قصدياً من نداءات ليبدع المشاهد بقية القصة في ذهنه الفعال المبدع(١).

فالسينما تلتزم بضمان وجود (الظِلال) وتمنحها مفهومها الخاص بالاستناد إلى أسلوب الحذف ووتيرة الإرجاع لما يخرج عن إطار

١ـ من النماذج الحية والناطقة لحذف النداءات بدلاً عن الكشف عنها وعرضها بوضوح، حدث في فلم «الخِمار (الإشارب) الأزرق». فمن الخطابات الأساسية للقصة كان: «أن السعادة ليست شيئاً يتأتى من الخارج، بل يتوجب الشعور به باطنياً». نفس هذه العبارة كان بطل الفلم (الممثل عزة الله انتظامي في دور السيد رسول) ينطق بها في السيناريو البدائي للفلم بينما حذفها المُخرج من السيناريو النهائي. ولما وُجه إليه السؤال: لماذا حذفت أهم وأجمل وأعمق نداءاتك. صرح قائلاً: رغبت أن يشعر المشاهدون باطنياً بهذا النداء بمتابعة مشاهد الفلم. ولو كنت أجعل بطل الفلم يعرضها بوضوح لتضاءل أثرها.

الشاشة. وحتى كبار الكُتّاب والمؤلفين مثل «داستايوفسكي» يصرح بوضوح أن القسم الأهم والأكثر حساسية في رواياته هي تلك الأقسام التي يحذفها عن عمد ووعي من مشاهد كتاباته ليبدع المخاطب بنفسه ما يريد الكاتب عرضه. يقول داستايوفسكي بأسلوب في منتهى الروعة والدقة: «الاجزاء البيضاء من مؤلفاتي أكثر تعبيراً من الأجزاء المكتوبة بالحروف. ما أوليه اهتماماً بالغاً لايجاد التأثير في نفس المخاطب وروحه، أحذفه عن عمد. وهذا الحذف هدفه استزادة اجتذاب المخاطب».

ونحن نشهد بوضوح نفس هذا الأسلوب، وبالطبع من منطلق آخر وبمفهوم مغاير، في «أحسن القصص» أي في حكاية النبي يوسف ﷺ حيث يذكر فيها: اينما كان يوسف ﷺ هو ذاته كان السجن مأواه، واينما لم يكن كان حراً طليقاً وسيداً. وهكذا زليخا، الفشل نصيبها إلى أن تحتفظ بوجودها. ولما تفنى، تنال الفلاح والعلى»[1]. هذا التشبيه هو نوع من فنون نقل النداءات ويُظهر الإخفاء، ولكنه يستبطن العرض والكشف.

إن كلام الله كلام أزلي ولكنه بالنسبة لنا جديد مستحدث، مستحدث في ظهوره بالنسبة لنا لا في تاريخ وجوده أساساً. يأتي بمصاديقه في لحظة حضوره، لا بالمصاديق الموجودة مسبقاً. فوجوده أزلي وحدوثه حضوري. فكون المؤمنين يؤمنون

---

١ ـ نقلاً عن مجلة «نقد السينما»، العدد ٨، صيف ١٩٩٦، ص ٢٤.

بالغيب[١] بحد ذاته، مظهر من براعة الابداع في تسامي الروح والنفس ليبدعوا بإيمانهم هذا ما يستتر وراء الحجب. ففلسفة الغيبة والانتظار أيضاً تعتبر، بحد ذاتها، نوعاً من الأساليب السامية لإخفاء الحقيقة ليهتدي المؤمنون بأنفسهم لما وراء الغمام الحالك. والايمان بالغيب وبما يحتجب عن الأنظار يتطلب بالتأكيد التحلي بروح مبدعة، متعالية ومتقصية للجمال والحقيقة.

إنطلاقاً من هذا يقال: الابداع قابلية مطلقة غير ظاهرة مسبقاً. ولكن عموميتها في العالم بأسره تمنحها البساطة والسبق الذهني. ولكن الخالق الأبدي هو الله. لا ماضي في كلامه بل يرتبط دوماً بالحال. أي إننا في كل دفعة نبادر لقراءته إنما تكون قراءة واطلاعاً أوليين. ففي حال تفعيل مثل هذا الابداع البديع بين المربي والمتربي خلال عملية التربية ونقل الخطابات (الإخفاء بهدف الإظهار) نكون قد توصلنا للمناهج التربوية الصحيحة بايجاز. عندئذ سوف نرى أن أقصر النداءات والحركات والايماءات وأبسطها وأكثرها استتاراً يتصل بوجود المتربي باعتباره أوسع المفاهيم وأكثرها نفوذية وتأثيراً.

ينقل عن أحد العرفاء قوله: لو كنا راغبين في الاقتراب من أنفسنا يتوجب أن ننأىٰ عنها قدراً ما»[٢]. فلو كنا راغبين في العودة

١ـ «الذين يؤمنون بالغيب» (سورة البقرة، الآية ٣).

٢ـ انظر كتاب «الحكم المفقودة في التربية» للمؤلف.

إلى أنفسنا لابد أن نتحرر منها أو كنا نتقصى الجلوس إلى ذواتنا لابد أن نتنحىٰ عنها قليلاً.

من هنا، لو ارتأينا أن نحسن مستوى فهمنا لموضوع ما ونعمق نمط اطلاعنا عليه بنفس هذا الأسلوب، يتعين علينا أن نترك ذلك الموضوع قليلاً. فالطيار عندما يترك الأرض يكون بمقدوره أن يشاهد ما على وجه الأرض بنحو أفضل. فالتنحي عن البيئة هو الأسلوب الوحيد الذي يوفر إمكانية الإحاطة علماً بالبيئة. فنحن نستغرق بكلنا في أية ظاهرة نتطلع إليها من الباطن ويتعذر علينا متابعتها بدقة. أما إذا نأينا عنها فسوف يتسع مجال رؤيتنا وما نطلع عليه من مشاهد وأفق خلال متابعتها.

في هذا المجال يحسن بنا أن نعرض نماذج من أحداث يشهدها تاريخ العلم كدليل علىٰ ما نقول:

كلنا نعلم أن أغلبية العلماء من أصحاب الاكتشافات والاختراعات العظمى في حقل خاص لم يحرزوا بادئاً الاختصاص فيه قط. فهذا البعد هو القرب بعينه.

فعلى سبيل المثال، نحن نجد في حقل التربية والتعليم، بين عظام الفلاسفة والمصلحين المبدعين في وضع وتأسيس النظريات الحديثة في حقل تمرسهم، أشخاصاً امتهنوا في بادئ الأمر في حقول غير تلك الحقول التي أحدثوا فيها تحولاً أساسياً. ومنهم «ويلهلم فونت» مؤسس علم النفس التجريبي. كان فونت أخصائياً في علم الفسلجة بادئاً وتوصل لاكتشافات كبرى في مجال علم

النفس التجريبي. و «فرويد» مؤسس مدرسة التحليل النفسي كان طبيباً أخصائياً في علم الأعصاب و «بي. اف. اسكينر» أحد رواد الاتجاه السلوكي كان يواصل التحصيل في حقل الحقوق. وهلم جرّا. فهنالك بين رواد التحولات الأساسية في علم التربية والتعلم وفي فلسفة التعليم والتربية مجموعة يُعتدّ بها ممن اشتغلوا بادئاً في مجالات أخرىٰ غير التعليم والتربية. فالمصلح العظيم «جون أموس كومينيوس» كان فيلسوفاً، وصار صاحب ابداعات في مجال تنظيم المدارس. والمصلح الفرنسي الكبير «جان جاك روسو» لم يختبر قط إدارة حصص دراسية ولكنه عرض أحد أعظم النظريات في التربية. و «فروبل» مؤسس حركة رياض الأطفال ومؤيد التدريب الحسي والحركي كان كيميائياً فيلسوفاً. وهكذا كبار المصلحين المعاصرين ومنهم «جون ديوي»، و «مونته سوري» و «كلابارد» و «كرولي» كلهم كانوا أطباء بادئاً. و «بستالوزي» هو الآخر قد يعد من أشهر علماء حقل التعليم والتربية، عمل في بادئ الأمر في مجال استخدام اللوحات (في تعليم الكتابة) وبدوافع اقتصادية غالباً. أما «بياجه» فقد كان أخصائياً في علم الأحياء وعلم الحيوان، ولكنه نظّر في المراحل اللاحقة من حياته أحد أكثر النظريات شمولية في سياق إيضاح مراحل نمو ذكاء الطفل والتحق بركب عظام علماء

النفس[١].

على أية حال، نخلص من كل ما ذكر أنه لتحقيق مستوى أعلى من الفهم والإحاطة بفرع علمي أو الموضوع محل الدراسة، فإنه إلى جانب التطلع إليه باطنياً. ومن مشهد قريب يعتبر التنحي والنأي عن الموضوع هو الآخر أحد أساليب دراسة الظواهر وتفعيل الفكر بشأنها. ويحسن بالمثابرين وهواة البحث والتقصي من التلاميذ وطلبة الجامعات، الالتفات إلى هذه الحقيقة، وأن يجهد المعلمون والمربون، على وجه الخصوص، وفي سياق العمل على تحقيق أهدافهم التربوية والتعليمية أن يعلّموا التلاميذ الأساليب الهامشية والغير مباشرة للكشف عن الحقيقة بدلاً من عرض الموضوعات بشكل مباشر.

وعلى هذا، لابد من التأكيد على أن دور المربي في استدخال الخطابات التربوية يتمثل في توفير الخلفيات ليتمكن متلقي

١ـ من كبار علماء النفس الذين لعبوا دوراً أساسياً في تطور تحول هذا الفرع من العلوم دون إحراز اختصاص مسبق في حقل علم النفس: الفرد أدلر (طبيب عيون)، أندراس أنجيال (طبيب)، رايموند كاتل (دكتوراه في العلوم)، اريك اريكسون (اخصائي في علم الشعوب)، كرات غلداشتاين (طبيب)، كارن هورني (طبيبة)، جورج كلاي (اخصائي في الفيزياء والرياضيات وهندسة الملاحة الجوية)، كارل لشلي (اخصائي في علم الحيوان)، وليام مك دوجال (طبيب)، هاري استاك سوليفان (طبيب)، ادوارد تولمان (اخصائي في الكيمياء الكهربائية) و... (كبار علماء النفس لورنن هول)

الخطاب، دون أن يُعرض عليه الخطاب المنظور بشكل مباشر، من أن يبدعه بنفسه رغم غـيابه. فـهذا الابـداع والاكـتشاف وإعـادة الصياغة يتحقق بنحو أفضل عند غياب الظـاهرة مـحل الدراسـة. فكما يقول أحد اصحاب الرأي البديع حول التربية الدينية للناشئة والشباب: من أساليبنا الرائعة في عرض الدين هو أن نخفي ظاهر الدين ليتم اكتشاف باطنه، أي إخفاء ظاهر الدين بهدف اكـتشاف باطن الدين وحقيقته. عندئذ سوف نرىٰ أن الدين والتربية الدينية، وهو أمر فطري وباطني أساساً، يتحول تـلقائياً إلى شـعور لطـيف واكتشاف ودي وعـقيدة عـادلة. بـينما النـقل والعـرض المـباشر للخطابات الدينية دون ايجاد الحاجة إلى اكتشافها ينتزع عن التربية الدينية ثباتها ورصانتها.

الباب الثاني

كيف (لا) نربّي أبناءنا؟!

قال رسول الله ﷺ:

«ايتها الأمة إني لا أخاف عليكم فيما لا تعلمون ولكن انظروا كيف تعملون فيما تعلمون»[1].

---

١ ـ كنز العمال، المجلد (١٠)، الحديث (٢٩٠٠٣).

منذ آلاف السنين عرضت آلاف المدارس الفكرية والمـذاهب الدينية وآلاف المفكرين وأصحاب الرأي لمـوضوع التـربية، ومـا العمل لتربية الإنسان بشكل صحيح! فكـان الاتـجاه السـائد فـي الأقوال والكتابات هو التعبير عن الخطوات (المفروض اتـخاذها) في سياق التربية. ما هي العوامل الدخيلة في التربية وأية أساليب يجب اتباعها للتربية وما هي الخطوات التي يتعين اتخاذها لتحقيق أهداف التربية المطلوبة. ولكن قلما ظهر كتاب أو مـؤلف يـتناول موضوع التربية لا من زاوية «الضرورات المطلوبة» بل مـن زاويـة «المحظورات». يبدو أن أغلبية الأمور التي جعلت التـربية عـملية صادمة والمتربي مخلوقاً متعرض للصدمات يتركز حـول مـحور «الضرورات». فلو كنا نقدر على الامتناع عن التلاعب بالشخصية، عن تقديم الوصايا، عن التدخل، عن القـولبة، عـن التـغيير وعـن

التعويد ارتفع احتمال نجاحنا في تحقيق تربية طبيعية، تربية باطنية، تربية نقية، تربية فطرية أكثر فأكثر. ولكن عندما تشرع التدخلات الساذجة والتلاعبات المتسارعة تخرج التربية في سياق نمو وتطور الإنسان عن مسيرتها الطبيعية، والفطرية. أي بتعبير آخر لابد من الاعلان بوضوح عن أن: الصدمات تأخذ بالظهور متى ما بدأ العلاج. فمتى ما تشرع عملية التربية تتعطل عملية «التربي» ومتى ما تتم عملية الإنماء والتزهير القسري تفشل عملية «الازدهار والازهيرار التلقائي». ومتى ما يُستند إلى عملية التسيير يتوقف «السير التلقائي». و «القولبة» تمنع «التقولب». و «التسريع» في عملية الإنماء يعرقل «النضوج والبلوغ» في النمو. وفرض «الخطابات التربوية» يحول دون استدخالها. وعندما يلحق التطبيع الديني بقائمة العمليات المبرمجة النظامية الموجهة للأطفال يتطبع «الالتزام الديني» عندهم بالسطحية والتصنع وعندما يتم تزيين شخصية الطفل خارجياً، تختفي مدخوراته الفطرية باطنياً. وعندما يتم نقل المعلومات تطمر قابلية اكتشاف الوعي. وعندما يتم ارواء ذهن الطفل ينكفئ دافع التعلم ولهفته. وعندما تتعزز تلبية الطلبات يتراجع دافع الحاجة والرغبة في الاستطلاع. وعندما يبدأ عرض النماذج ينعدم تقصي النماذج. وعندما يسود التشجيع الخارجي يتخاذل الاندفاع الذاتي الباطني. وعندما يغدو «التعويد» أصلاً يصبح «الانتقاء والاختيار» فرعاً. وعندما يتم التركيز على «إسداء النصح» شكلياً ينعدم «التطبيق» المتعمق» وبعرض طرق الحل

والإجابات تحذف صياغة القضايا وتقصي الإجابات. وبتقديم بطاقات التحسين كمكافآت تتهشم مصادر الاندفاع التلقائي. وبحقن الفيتامينات خارجياً تتراجع عملية صنع الفيتامينات باطنياً. وبالإنهاض يتضاءل النهوض. وبمنح الأدوار يخفت تقبل الأدوار. وإبداء تحسس زائد إزاء واجبات أطفالنا يمنع تحسسهم ذاتياً إزاءها. واشباع جميع مطاليب واحتياجات أبنائنا بشكل متواصل يحرمهم من قابلية تحمل الفشل ومن مهارة الحلم. والانكباب على رعايتهم يجعل حصانتهم وصيانتهم إزاء التلوثات والفايروسات المحيطة بهم في خطر. وبتوفير السعادة لأبنائنا خارجياً نسلبهم الشعور الباطني بالسعادة. وعند رفدهم باللذائذ الظاهرية في الحياة، نغتال التذاذهم باطنياً منها. وباجبارهم على الرغبة في شيء ما، نزيدهم نفوراً من ذلك الشيء. وعندما تعرض العلوم جاهزة، تتراجع «البصائر» و«الكشفيات». وبتراكم «المدخورات» و «المحفوظات» تتحدد الابداعات والتخيلات البناءة. وأخيراً تتسبب الضرورات المطلوبة ونمط هذه الضرورات، في انحراف التربية عن مسيرتها الطبيعية التلقائية والفطرية الباطنية. عندئذ تصبح «المحظورات» ونمطها الأساس الذي تقوم عليه التربية الناشطة.

هنا تحظى «المحظورات» في حقل التربية بحظ أوفر من الاهتمام قياساً إلى «الضرورات»، و «التربية الإحجامية» بدور أكثر فاعلية من دور «التربية الإقدامية»، و «تجنب التدخل» بأثر أعمق

من أثر «التدخل». وعدم التلاعب يكون مرجحاً على التلاعب للتوجيه في سياق التربية، وتصبح التربية الصامتة أفضل من التربية اللفظية الكلامية، والتربية البيضاء[1] أوضح قراءة وأكثر قابلية على التعليم من التربية الكتابية.

وبتعبير آخر، لو يكون بامكاننا تعلم مبادئ تجنب التربية، نكون قد أحكمنا دعائم «تربي» الأطفال تلقائياً ولو نلتفت إلى مواطن ضعف التربية نكون قد استزدنا التربية قوة[2]، ولو نتمكن من التنحي «جانباً» والتفاعل «عن بعد» يكون دورنا في «مجال» التربية أفضل وأقوىٰ.

في مثل هذه الحالة يمكننا الالتفات إلى براعة «التربية التجنبية»، براعة «التوقف»، وبراعة «الاحجام عن المبادرة» وبراعة «عدم التدخل»، عندئذ سوف نرى كيف ينتعش «التربي» التلقائي الغريزي بامتناعنا عن «التربية»، ويتم «الاكتشاف» بإحجامنا عن التعليم، ويظهر «الاندفاع» بتجنب «الإجبار» ويبدأ التقصي بنبذ

---

١ ـ التربية البيضاء هي تربية تحرّزية، تربية اجتنابية، تربية طبيعية وفطرية وباطنية. يتم خلالها حتى المقدور تجنب عرض الخطط والمناهج الخارجية وفرض التطبيقات التربوية.

٢ ـ العبارة مستنبطة من كلام للمنظّر المعاصر الكبير في حقل التربية والتعليم «بافلوف فريزه»، من حوار لبافلوف فريزه مع «مارسيا دولته كامبوس»، نشرة نداء يونسكو، كانون الثاني ١٩٩٠.

«الإيحاء».

من هنا، يمكننا، بناء علىٰ هذه الرؤية، عرض التربية بأسلوب آخر، بأسلوب يجعل الاحجام عن التربية عين التربية، وعدم القولبة عين القولبة، وتجنب التعليم أمثل أسلوب للتعليم.

وانطلاقاً من نفس هذه الحقيقة نعود للتأكيد ثانية: ما «نعرفه» عن التربية أكبر خطراً مما «نجهله» عنها، وما «نؤديه» في سياق التربية أكبر خطراً مما نحجم عن «أدائه».

إذاً، يمكن الاستنتاج بأنه: في مثل هذه الظروف نكون، بالتأكيد، أسندنا عملية التربية أكثر فيما لو أحجمنا عن أي إقدام ومنعنا كذلك اتخاذ أي إقدام. فالوعاء الفارغ أكثر أماناً (من حيث الخصائص الصحية) من الوعاء الملوث، والذهن الفارغ أكثر قدسية من الذهن المصدوم. أو بعبارة أخرى «عدم المعرفة» أفضل من «المعرفة السلبية» و «عدم البناء» أكثر فاعلية في سياق البناء من «البناء المائل»، و «عدم القولبة» أجمل من «القولبة المستقبحة»!

وفي ختام كلمتنا الأخيرة والموجزة، نذكر كلاماً عظيماً ورائعاً عن شاعرنا «شمس تبريزي» يعرض فيه لهذا الاتجاه:

لو تَرِد العرش لا طائل لك، ولو تعتلي العرش أو تكون تحت طبقات الأرض السبع لا طائل لك. باب القلب لابد أن يُفتتح. فما شقَّ جميع الأنبياء والأولياء والأصفياء الأنفس إلّا لأجل هذا. كانوا يتقصون هذا...

فالرومي المعتنق الاسلام الساعة واصطبغ بصبغة الله فامتلأ منه يعجز مائة ألف نبي عن تفريغ وجوده»[١].

١ ـ مقالات شمس، الشاعر شمس الدين التبريزي، بتنقيح «جعفر مدرس صادقي»، ص ١١، مطبوعات «نشر مركز»، ١٩٩٤.

الفصل الأول

كيف «نحجم» عن التدخل؟!

كيف «نحجم» عن التدخل؟!

نقرأ في مقالات شمس أيضاً:

«قال: أعلم أنه سيئ، لكني لا أقوى، قلبي يعجز عن ذلك». وما هذا الكلام؟!

اعلم أن هذا البحر يُغرق، أُلقي نفسي فيه. أعلم أن هـذه النـار تُحرق وهذه البئر لبعمق مائة ذراع، وفي هذه الحفرة ثعبان وهـذا السم هلاهل، وهذه الصحراء مهلكة. أعلم وأذهب.

لما كنت تعلم، لا تذهب. وما تعلم؟ أي علم هذا؟ وأي عقل؟! وكيف يجوز الكلام عن هذا العلم والعقل».

فحكاية تبني تربية الدلال (التربية الصادمة) والتعليم العكسـي في نظام التربية والتعليم حكاية مهيبة زاخرة بالأخطار. إنها حكاية علاجات تُمرِّض ومحاولات تعليمية تكـبح الفـهم والإدراك. إنـها

نفس حكاية الأولياء والمربين، يُقدِمون، بنيّة طلب الخير، على إجراءات باسم تربية وتعليم أبنائهم وهم يعلمون أن ما يهدفون الإصلاح بالاستناد إليه لا ثمرة له إلّا الهدم، وما يجهدون لتعزيزه لا يتأتىٰ منه إلّا الإضعاف. يعلمون أن التربية لا تُنفّذ بالكلام، والسلوك لا يتغير بإسداء «النصح»، والمعرفة لا تستحصل بنقل المعلومات، و «الاندفاع» لا يتولد بالتشجيع، و «التيقظ» لا يترشح عن «العقاب»، و «التعليم» لا يُستبطن مضمونه بالتعليم، و «الفهم» لا يتحقق بالإفهام القسري، و «الالتزام بالدين» لا يحدث بفرض التربية الدينية. ولكنهم رغم علمهم بعدم جدوىٰ هذه الاجراءات لا قدرة لهم على الاحجام عنها. فما هو حال هذه البصيرة والقدرة؟ وأية حكمة هذه؟! يعلم أن هذا البحر يُغرق، ومع ذلك يلقي نفسه فيه.. يعلم أن هذا الأسلوب يولد الصعاب أو يزيد المشكلة تعقيداً أو عمقاً وتثبتاً، ومع ذلك لا يتخلى عن الأساليب الصادمة. يعلم أن هذا الماء (السائل) قد يزيد النار التهاباً كالنفط، ومع ذلك تدفعه أوهامه المزيفة أن يلقي هذا السائل الحارق على ألسنة النيران الملتهبة لإطفائها.. يعلم أن الأمر لا يتحدد بأن هذه المناهج التربوية لا تقربه إلى الهدف فقط بل تبعده عنه أكثر فأكثر على مر الأيام.. يعلم أن هذه الاجراءات التعليمية وهذا التعلم سم، حجاب، قنبلة ناسفة لدافع الاستطلاع، مبيد للابداع، مقلص لحدود المعرفة، خافت للبصيرة، ومع ذلك لا يكف عن التعليم، فيجعل ذهن المتعلم مستودع للمعلومات والبيانات والإجابات الجاهزة. يعلم أن عرض

المعلومات يعني موت الفكر، وتقديم طرق الحل يغلق أبواب العقل أمام الإبداع. ولكن قلبه لا يقتنع بالإحجام.

يعلم أن تقديم العون للطفل وإسناده يقمع قابلية الاعتماد على الذات والشعور بالكفاءة لديه، ويواصل مع ذلك دعمه المُوهِن. يعلم أن توليد الحاجة، توليد السؤال، توليد الفراغ والاندفاع أكثر فائدة وإخصاباً وأقوى أثراً في بناء الطفل، ومع ذلك يلبي حاجاته، يجيب على تساؤلاته، يملأ فراغه ويرويه.

يعلم أن تقليص الفكر أفضل من تضخيمه، وأن الإبقاء على عطش الذهن أفضل من إروائه، وأن عدم التدخل أكثر تأثيراً من التدخل، ومع ذلك لا يقوى على الامتناع. قلبه يعجز عن الاقتناع. يفهم أن دعم الطفل لإحراز النجاح باستمرار هو الفشل بعينه، ويعلم أن هذا الإقدام الرؤوف يكبح جماح جوهر المقاومة وجمال الصبر وثبات الحلم لديه، ومع ذلك يرفده أكثر فأكثر بمقومات النجاح.

يعلم أن أمثل لحظات التعلم وأغناها هي لحظة التوصل إلى المجهول وتحفز دافع الاستطلاع إزاء ما لا يعلم. ولكن يجهد دوماً وفي كل مكان وظرف لعرض المعلوم وإهداء المعلومات الجاهزة ورفد ذهن الطفل بالبيانات المعبئة. يعلم أن الالحاح، والإجبار والفرض اجراءات مضادة للتربية، يعلم أن التوجيه الاعلامي دون الاستناد إلى الترغيب تعارض التوجيه، ومع ذلك يتمسك بنهجه. يعلم أن التربية أمر باطني غريزي ويواصل القولبة خارجياً بالاستناد إلى الوسائط المحيطة والمزينة. يعلم أن التربية ليست

عملية قولبة، لا تخضع لقاعدة خاصة ولا لوصفة محددة من قبل، ويواصل تقصي القواعد والوصفات الجاهزة.

يعلم أن العين التي لا تستقطب الضوء باطنياً، العين الفاقدة للبصيرة لا طائل لها من تسليط الضوء عليها خارجياً. ومع ذلك يجهد لإضاءتها بكشافات نور خارجية!

يعلم أن التربة ما لم تستعد لاستقبال البذور فإن نثر حتى أجودها فيها يؤدي إلى تلف تلك البذور وذبولها. ومع ذلك يواصل نثر البذور!

يعلم أن البئر التي جفت مياهها من الباطن وليس لها نبع فوار لا يمكن تغطية خوائها حتى لو صُبت فيها مياه نهر من الخارج! ولكنه مع ذلك يحاول إرضاء سريرته بصب مياه بحر من الخارج في جوف بئر خاو.

يعلم أن للعقل نمطين: عقل طبيعي وعقل استماعي[١]، فلا قيمة للعلم الخارجي لولا العقل الطبيعي. فكأنه تيار كهربائي يتم ايصاله بجسم عازل. ومع ذلك يواصل باستمرار رفد العلم وايحاء المعلومات وتقديم البيانات دون عمل حساب للقابليات الطبيعية واللاقطات الباطنية.

يعلم أن الإنسان مفتون بما لا يرى ويتلهف لما يُنعشه، ولكنه

١ـ هذا ما يشير إليه حديث الإمام علي (ع): «العقل عقلان، عقل مطبوع وعقل مسموع ولا ينفع المسموع إذا لم يكن المطبوع». (نهج البلاغة، الحكمة ٣٣١)

يقمع لهفته. وبدلاً عن تلبية الرغبات الباطنية يكتفي بإقصائها وإخفائها.

يعلم أن الإنسان لا يتناول شيئاً عند الشعور بالغثيان ويتولد لديه شعور لعلى أقوى ما يكون من النفور والتذمر حتى إزاء أفضل الأطعمة وألذها وأكثرها قدسية، ومع ذلك يواصل الإطعام.

يعلم أن تعاطي الفيتامينات من الخارج وحقن المصل المُعزز بها يمنع صنع الفيتامينات في داخل الجسم، ومع ذلك لا يكف عن ربطه بأنابيب المصل الخارجي باستمرار.

يعلم أن التعويد ليست عملية «تربية» بل إشراط ولا أصالة قيمة للسلوك المتكون بالإشراط. ولكنه بالاستناد إلى مائة حيلة وتقنية يشرط لديه هذه العادة أو تلك، بأسلوب آلي.

يعلم أن حمى الطفل لا تنكفئ بإسداء النصائح، وآلام الأسنان لا تزول بالموعظة البحتة، والتهاب الأحشاء لا يُعالج بالتشجيع والمكافأة الخارجية، ومع ذلك يفكر بالعلاج عن طريق النصائح، ويطمح لعلاج الالتهابات النفسية بالمواعظ. يعلم أن أساس الرفعة يقوم على مدى العمق، ودعامة العظمة على التواضع. ومع ذلك يقيس طول الأغصان والعلو الخارجي لتقييم مدى التطور ومستوى النمو، وبالتالي يضحي بالنمو النوعي إزاء التقدم الطولي والخطي.

يعلم أن أمثل المشهيات هو الجوع، وأن أعظم عوامل تحفيز الذكاء هو توليد الاندفاع والعطش، ومع ذلك ما يزال يطعم الطفل ويرويه حتى يصاب بالغثيان.

يعلم ان التحسس الزائد إزاء الطفل يُبعد عنه الشعور الباطني والذاتي بالمسؤولية ويصب شخصيته في قالب مخلوق يتسم باللا أبالاة وعدم الشعور بالمسؤولية، ومع ذلك يشعر بالمسؤولية نيابة عنه ويختبر الاضطراب بدلاً عنه ويتخذ القرارات دعماً له بل يواصل العيش بدلاً عنه!

يعلم أنه لو يحدد اهتمامه بمسؤوليات الطفل قدراً ما، سوف يوفر بذلك الخلفيات المناسبة لشعور الطفل نفسه بمسؤولياته. ولكنه لا يقنع بذلك ويرتضي له العيش بتطفل.

يعلم أن «نفوذية» أي خطاب تربوي يتوقف على مدى إخفاء ذلك الخطاب ليتقصاه المتربي غريزياً حتى يكتشفه بنفسه، ولكنه يلقّنه به بأسلوب دارج وكأنه لقمة سائغة.

يعلم أن عظمة معرفة كل شخص ترتبط بمستوى «المجهولات» والاسئلة المتبلورة في ذهنه ومع ذلك يشحن ذهنه حتى نهايته بالمعلومات وبأكداس من البيانات والمعطيات.

يعلم أن التربية لا تحقق قوتها إلّا من خلال «الضعف» وكلما نجحت في ايجاد الأرضيات والخلفيات إلى جانب «ساحة» التربية يتطبع المتربي بدرجة أكبر من النشاط والاستعداد واليقظة، ولكنه مع ذلك يواصل إرغام الطفل على الحركة بقدرته هو وبفعل عوامل خارجية.

يعلم أن أقوى الكلام بلاغة ونفوذية هو الصمت. ومع ذلك لا يتغاضى عن الكلام ويفرض العمى والنفور على فطرة الطفل

المتقصية للحقيقة بتحاملات الألفاظ وضجة العبارات.

يعلم أن التعلم ليس عملية بناء وصنع، التعلم الشكلي لا يمثل رقي وتطور، التعليم ليس تنامياً، تعليم المحفوظات ليس نمواً، ومع ذلك ينعش قلبه بهذه الهلوسات والتخيلات.

يعلم أن أفضل النعم المنمية للطفل هي الحرمان واختبار المشاكل البناءة ليتعلم كيف يواجه الشدائد والصعاب في حياته ويحرز قابليات معقدة في هذا المضمار. ومع ذلك يرعاه بأسلوب رقيق في أجواء زاخرة بنعمة الراحة وفي مهد الرفاه.

يعلم أن أفضل «كنز» هو «العناء»، وأرقىٰ «ثروة» هي «القناعة»، وأعذب «وصل» هو «الهجر»، وأهنأ اللحظات هي أوقات العمل[1]، ومع ذلك لا يرضيه ذلك ويتقصى الاستغناء في الاكتناز، والثراء في البحث عن الكنوز، والصراحة في العطالة.

يعلم أن أقصر طريق إلى تغيير السلوك هو الأسلوب الغير مباشر أكثر من غيره، ومع ذلك يجهد لتبني الأساليب المباشرة والسطحية بتعسف وتزمت.

يعلم أن جذور «الرفاه» تتعشعش في ساحة «الصعاب»[2] ومتعة

---

١ ـ يؤكد الإمام علي بن أبي طالب (ع) في حديث له بأن العمل هو أعظم ترويج. والملفت أن اليونانيين القدماء أيضاً كانوا يحددون حسن استغلال أوقات الفراغ هدفاً للعمل فلولاه لما ظهرت أية ثقافة.

٢ ـ تشير إلى ذلك الآية: «فإن مع العسر يسراً» (سورة الإنشراح، الآية ٥).

الحياة في لوعة البلاء، ومع ذلك يختار «تـقصي الراحـة والرفـاه» هدفاً.

يعلم أن «هدف التربية يكمن في التربية نفسها»، ومع ذلك ينحت لها (للتربية) نُصُب الأهداف في الخارج.

يعلم أن أسوأ الجهل وأكثر أنواعه خطورة هو الإشباع العـلمي والاستغراق في بحر العلم دون تفعيله عملياً (العلم هـو الحـجاب الأكبر)، ومع ذلك لا يستغني عن جهل «كشف المعلومات» هذا.

يعلم أن أكثر التوازنات ثبوتاً يتحقق بعدم تثبيتها[١]، ومع ذلك يحاول باستمرار الحفاظ على توازن ذهن الطفل وسكونه.

يعلم أن «نعمة الشبع» تتأتى من «تحمّل الجوع»، و «الإباء» من «القناعة النفسية»، ومع ذلك يطلب الاشباع والاستزادة.

يعلم أن أعظم آلام الإنسان وأكثرها عناء هو اللا عناء، ومـع ذلك يريد لنفسه ولأبنائه حياة لا يعكر صفوها عناء.

يعلم أن أفضل عادة وأكثرها اضفاء للخير والجـمال هـو نـبذ العادات، ومع ذلك يعوّد الطفل على ما يراه صالحاً ويرتضيه.

يعلم أن الطريق المـباشر طـريق مـلتو وعـر ومـليء بـالموانـع والعراقيل، طريق شاق الاجتياز، ومع ذلك يتقصى طرقاً لا يعترضه أي مانع أو عائق.

يعلم أن الإنسان ما لم يمر بمرحلة الطفولة وأن قلب الراشد ما

---

١ ـ بناء على مبدأ «دور تقصي الاتزان المطرد في النمو النفسي عند الأطفال».

لم يختبر الشعور بالطفولة لا يتحقق له البلوغ والنقاء[١]. ومع ذلك يبذل مساعيه ليبلغ الطفل مرحلة الكبر بأسرع ما يمكن ويصبح قلبه أشبه ما يكون بقلب الراشد.

يعلم أنه للإسراع في تحقيق الهدف لابد من التوؤد قليلاً في السير، ولتحقيق قدر أكبر من النضوج ينبغي التوقف أكثر، ومع ذلك يعجل في تحقيق نمو خطي، طولي وأحادي الجانب.

يعلم أن أفضل لحظات الإخصاب وأكثرها إبداعاً وتأثيراً في الشخص هي أوقات فراغه وتحرره من جميع أنواع الإجبار والضغط والمحددات الصادمة، ومع ذلك يجهد لملء أوقات فراغ الطفل وإخضاع نشاطاته لبرامج انتظامية وإملاء تسليات غير مجدية عليه.

يعلم أن أتفه الأشياء وأبسط المفاهيم والحقائق قد تكمن في باطنها أعمق «الحِكَم» وأكثرها إثارة للدهشة، ومع ذلك يتعاطى بلا أبالاة مع الحقائق المحيطة به.

يعلم «إنما الجاهل من استعبدته المطالب»[٢] (أي الموضوعات)

١ـ يشير إلى ذلك حديث معروف للنبي عيسى بن مريم (ع) حيث يقول ما معناه بأن أي راشد لا يرقى إلى المعراج إلّا إذا عاد إلى الطفولة.

٢ـ الحديث للإمام علي بن أبي طالب (ع):.

وفي هذا السياق يقول «كريشنو مورتي»: «الجهل الواقعي هو أن لا نملك علماً من أنفسنا. أن لا ندرك كيف تتفاعل أذهاننا، وما هي دوافعنا وانعكاساتنا!».

ومنعت تحرره من معلوماته المتقولبة وأطـره الذهـنية، ومـع ذلك يجهد لإدخار هذه الموضوعات ويعتز بها بولع.

يعلم أن السعادة لا تضمنها الأشياء والامكانيات والتمتعات بل تكمن في مشاعرنا ونظرتنا إزاء الحياة والأشياء والإمكانيات، ومع ذلك يحاول تحقيق السعادة من الخارج.

يعلم أن لغة الوجود، لغة السلوك ولغة الفعل أكثر بلاغة ونفوذاً وصدقاً وثبوتاً وجمالاً، ومع ذلك لا يكـف عـن الكـلام والثـرثرة وإسداء النصح.

يعلم أن مكافحة مظاهر الصـعاب إنـما هـي وسـيلة لتـجاهل الصعاب، ومع ذلك وبدلاً عن التغلب على مصادر إثارة المشاكـل يتقصى منافذ التهرب من مظاهرها.

يعلم أن الطفل ينبغي أن يذوق طعم الطفولة، وكلما طالت هذه الفترة كان عند الكبر أكثر نضوجاً وبلوغاً وكمالاً وازدهاراً، ومـع ذلك يستصغر الطفولة وفي الوقت نـفسه يـعتبرها إهـداراً للـوقت ومرحلة عابثة من الحياة لابد أن تنصرم بأسرع ما يمكن.

يعلم أن النصائح المفيدة والمواعظ البديعة تثمر عند توفر الظرف المناسب والتقبل الباطني من قبل متلقي الخطاب التربوي، ولكـنه يواصل دون كلل انتاج التوجيهات ونشر خطاباته المتكررة.

فيا ترىٰ، أي علم هو هذا؟!

إلق هذا بعيداً واكتظ بذاك!

الفصل الثاني

كيف «نكف» عن الإقدام؟!

كيف «نكف» عن الإقدام؟!

«لو كنا نعلم الأطفال الصدق، لَتحول الصدق عند الأطفال إلى رياء وتظاهر».

***

ماذكر في هذا المؤلف بطابعه التحاملي على التربية، فإنه قبل أن يكون إعلاناً عن موقف رسمي وعلمي حول موضوع التربية، وقبل أن يتقصى تحديد تعريف للتربية وتقديم طرق حل معينة، فإنه مشروع غير مغرض وانعكاس حر لاستنباطنا عن مفهوم التربية. كانت معطيات أبحاث ونظريات المفكرين في حقلي العلوم التربوية وعلم النفس مسندنا العلمي والتجريبي خلال توصلنا إليه.

ومع أنه يحتمل أن يعتبر بعض أعلام التربية عرض مثل هذه

الآراء والرؤى السلبية الاتجاه أمراً لا يمكن تـحمله، وبـعيداً عـن الوتيرة الدارجة وغريباً عن سياق الكتابات العصرية وخارجاً عن نطاق مبادئ تأليف الكتب التربوية وأسلوبها المألوف، ولكن مع كل نقاط التمايز الخطيرة المحتمل ايرادها على هـذا المـؤلف، فـإنني أوجه طلباً حميماً للقراء من أصحاب فنون النقد والخبرة المفهومية أن يرفدونني بعد مطالعة هذه العبارات الغير مألوفة بحلمهم الجميل وبراعتهم في ضبط النفس، بآرائهم وهم واثقون أنني أتقبل مـمتنّاً جميع هذه الاعتراضات المخلصة والبناءة واثقاً من انـبثاقها عـن نوايا طيبة.

على أية حال، هدفنا من الخروج عن النسـق المألوف وتـبني اتجاه حديث فيما يخص مفهوم التربية ومن واجهته السلبية، هـو عـرض قسـم كـبير مـن «المـحظورات» و «التـجنبات» و «الاحجامات» و «الاحترازات» و «ماليست هي حـقائق الأمـور» مما يتوجب الالتفات إليها في سياق نظام التربية والتعليم الحديث. فقد انساق الكلام حتى الآن، بما فيه الكـفاية وربـما زيـادة عـن الكفاية، حول الضرورات وأشكـال التـدخل والقـولبة فـي تـربية الأطفال. كما اتخذت اجراءات مطردة فيما يخص هذه الحـالات. بينما لا تتطلب تربية الأطفال سيما التربية الفطرية والباطنية، كـل هذا الزخم العظيم مـن المـناهج والأسـاليب والتـقنيات التـربوية. فطبيعة حياة الطفل لا يوجد فيها شيء مفقود أساساً لنحاول فرضه على الطفل قسراً من الخارج. فحياة الطـفل فـي إطـارها البسـيط

والأولي والفطري زاخـرة بـالمفاهيم والوجـود والجـمال والطـهر. فطفولة الإنسان تتسم بقدر أكبر مـن الإنسـانية قـياساً إلى الكـبر وتحظى بمستوىٰ أرقى من الدين والابداع والسلامة. ومنتهى الجهد المطلوب منا نحن الكبار هو الالتزام بأسـلوب الاحـجام الواعـي والكف الذكي عن التدخل خلال عملية نموهم الطبيعي، ليـتمكنوا من الحفاظ عـلى ديـمومة أصـالتهم وطـهرهم وشـفافية حـياتهم وصيانتها إزاء تلوثات البيئة الخارجية.

بتعبير آخر، بدلاً من أن نحاول إلزام الأطفال بالدين لابد لنا أن نحرص على عدم تقويض أسس طـبيعتهم الديـنية خـلال تـنفيذ مناهجنا التربوية. وبدلاً عن أن نـجهد عـلى إلزامـهم بـالاستقامة والصدق، يتوجب علينا أن نعمل على عدم تبديل أساس الصـدق والحميمية المترسخ في أعماق وجودهم إلى ميل للكذب والرياء والتصنع. وبدلاً عن أن نشجع الأطفال للتعلم وادخار المـعرفة، أن نتفنن في عدم نسف رغبتهم للتعلم ولهفتهم للاكتشاف واندفاعهم وحيويتهم إزاء قضايا البيئة المحيطة بـهم خـلال مـناهجنا (نـحن الراشدين) الساذجة واثر ضغوطاتنا ومحاولاتنا لإجـبارهم عـلى تلقي ما نريد.

فمضمون التربية لا يتخطى ما هو مكنون فـي وجـود الطـفل. والأمر لا يتطلب أكثر من توفير الظروف المناسبة وأجواء محفزة

لتفعيل مكنونات باطنه وفطرته[١]. وبتعبير آخر، (منهج التربية لا يحدد مضمونها بل أسلوب تحققها!) والأهم من ذلك تقبلها والنزوع إليها من قبل المتربي فليس الكشف عن الحقيقة للطفل هو مهمة المربي بل إثارة دافع تقصي الحقيقة لديه أو الأفضل أن نقول إزالة العوائق الحائلة دون تيقظ هذا الدافع المتسامي الذاتي لديه! فالأطفال قد لا يعرفون الحقيقة. ولكن كونوا على ثقة أنهم يتعايشون مع الحقيقة أفضل وأكثر منا نحن الكبار؛ وهذا هو بحد ذاته أهم وأكثر قداسة من معرفة الحقيقة. إنهم يستشعرون، بوضوح، مفهوم الحقيقة والحياة الواقعية، ولكن ليس في اطار الفكر والقول والمعلومات بل في مجال الحياة وممزوجاً بحياتهم الطبيعية وأخلاقهم الفطرية. وأقصى إبداعنا وبراعتنا باعتبارنا مربين وراشدين هو أن لا نحول، حتى المقدور، دون خفوت أو تلاشي هذا الدافع الذاتي المنشأ والفهم الغريزي خلال مراحل تنفيذ المناهج التعليمية والأساليب التربوية. أي بتعبير آخر ليس من المقرر أن نربي الأطفال بل أن نمنع تطبعهم باللاتربية. ليس من المقرر أن نعلّم الأطفال الصدق بل أن نحول دون استبدال صدقهم وصفائهم بالكذب والرياء.

ليس من المقرر تطبيعهم دينياً أو إضفاء طابع الالتزام بالدين عليهم بل ان نحول دون انحسار دافع تقصي الدين وغريزة حب الله

---

١ ـ يقول «مونتاني»: دعوا الطفل يعلم ما يعلمه!

لديهم.

ليس من المقرر أن نثير حب استطلاعهم بل أن نحول دون تحول دافع الاستطلاع لديهم إلى لا أبالاة واشباع منفور.

ليس من المقرر أن نقدم للأطفال دروس المحبة والتوادد والحميمية، بل أن نحول دون زوال هذه الخصائص الغريزية.

والآن، وحيث نحن الآن، يتبلور هذا السؤال في أذهان أغلبية القراء الذين طالعوا هذا الكتاب بتمحيص وبحصافتهم، وهو: انساق كل هذا الكلام حول «ما ليست» هي التربية؟ وما يتوجب امتناعنا عنه؟ وكيف نحجم عن التدخل؟ وأي الاجراءات نحترزها؟ وأي الأعمال نكف عن أدائها؟ ولكن لم يذكر أي تعريف منتظم عن «ما هي التربية»؟ وماذا علينا أن نفعل؟. ونحن بدورنا لابد أن نرد على هذا السؤال المنطقي المطروح في محله بالقول: البحث متواصل لم ينته بعد.

فكما أن الإنسان صار المشكلة الأساس في حياة الإنسان، يمكن القول أن التربية هي المشكلة الأساس في تفعيل التربية، وهكذا «فرض التربية» إزاء التربي.

فهرس المصادر

ـ ارسطو، «أخلاق نيقوماخوس».

ـ آزادی، محمد كريم: «التعليم والتربية من وجهة نظر الإسلام»، مطبوعات «راهگشا»، ربيع ١٩٩٣.

ـ استيس، فونت: «العرفان والفلسفة». (ترجمة)

ـ افلاطون: «الجمهورية».

ـ اوبرا، سيلفيا: «النمو العقلي عند الأطفال من وجهة نظر بياجه». (ترجمة)

ـ اينشتاين، البرت: « ٢٤ مقال» (ثمرة العمر). (ترجمة)

ـ بارو، رابين ورونالدو ودز: «مدخل إلى فلسفة التعليم والتربية» (ترجمة).

ـ باقري، خسرو: «إعادة النظر في التربية الإسلامية، مطبوعات «مدرسة»، ١٩٨٥.

ـ برجس، هنري: «ينبوعا الأخلاق والدين». (ترجمة)

ـ برجس، هنري: «الزمان والارادة الحرة».

ـ برسون، روبر: «الانسام تهب حيثما يروق لها».

ـ برغ، بيتر: «مونتاني». (ترجمة)

ـ برنجيه، جان كلود: «حوارات حرة مع جان بياجه». (ترجمة)

ـ بلانك، ماكس: «صورة العالم في الفيزياء الحديثة». (ترجمة)

ـ برهام، مهدي: «ثقافة الصمت»، مطبوعات «بي تا»، ١٩٧٨.

ـ بورنامان، تقي: «الرموز والحكايات الرمزية في الأدب الفارسي»، شركة المطبوعات العلمية والثقافية، ١٩٨٥.

ـ بياجه، جان: «علم النفس وعلم التعليم والتربية». (ترجمة)

ـ بيلر، روبرت: «دور علم النفس في التعليم». (ترجمة فارسية)

ـ تبريزي، شمس: «المقالات».

ـ خوانساري، محمد: «المنطق الصوري»، مطبوعات آگاه، ١٩٨٧.

ـ دبس، موريس: «مراحل التربية». (ترجمة)

ـ دلاشو، لوفلر: «لغة الأساطير الرمزية». (ترجمة)

ـ دوركهايم، أميل: «التربية وعلم الاجتماع». (ترجمة)

ـ ديورانت، ويل: «لذات الفلسفة». (ترجمة)

ـ راسل، براتراند: «علمنا حول العالم الخارجي». (ترجمة)

ـ رايشنباخ، هانس: «ظهور الفلسفة العلمية». (ترجمة)

ـ روسو، جان جاك: «أميل». (ترجمة)

ـ سيف، علي أكبر: «علم نفس التربية»، مطبوعات آگاه، ١٩٨٩.

ـ شاتو، جان: «المصلحون العظام». (ترجمة)

ـ شريعتمداري، علي: «الديمقراطية والتعليم والتربية».

ـ شون، ري: «النخبة».

ـ كاسيرر، ارنست: «روسو وكانت».

ـ كريمي، عبد العظيم: «التربية الصادمة، تربية الدلال وافرازاتها الخفية».

ـ كريمي، عبد العظيم: «التربية الطبيعية في مواجهة التربية الاصطناعية».

ـ كريمي، عبد العظيم: «مراحل تكوّن الأخلاق عند الأطفال».

ـ كريمي، عبد العظيم: «الاتجاه الرمزي في التربية الدينية».

ـ كريمي، عبد العظيم: «حول ضرورة التربية الصامتة».

ـ كريمي، عبد العظيم: «الكلام ليس تعلماً».

ـ كريمي، عبد العظيم: «دور الزعامة الذاتية والمتقصي الذاتي للنظام في التربية العقلية».

ـ كريمي، عبد العظيم: «التربية الإسلامية، تفعيل المكنونات الفطرية».

ـ كريمي، عبد العظيم: «نمو الذاكرة والذكاء عند الأطفال».

ـ كريمي، عبد العظيم: «رسالة المعلم (نقل العلوم أم الطباع)».

ـ كريمي، عبد العظيم: «الإنسان ينمو بالإنقاص لا بالاستزادة».

ـ كريمي، عبد العظيم: «التعليم والتربية المنسيان».

ـ كريمي، عبد العظيم: «ألف ملاحظة وملاحظة خفية في عالم التربية».

ـ كريمي، عبد العظيم: «هواجس على طريق التربية».

ـ كريمي، عبد العظيم: «وظائف نظام التعليم والتربية ودوره في التربية الاجتماعية».

ـ كريمي، عبد العظيم: «نمو الذكاء وتطور الحكم الأخلاقي عند الأطفال».

ـ كريمي، عبد العظيم: «نظام التربية والتعليم العكسي».

ـ كريمي، عبد العظيم: «التعليم في مواجهة التعليم».

ـ كريمي، عبد العظيم: «ملاحظات حول التربية الدينية».

ـ لي، ماي: «الشخصية».

ـ ماريتون، جاك: «انتقادات سبعة لنظام التربية والتعليم الحديث».

ـ مطهري، مرتضى: «الإنسان والإيمان».

ـ مطهري، مرتضى: «التعليم والتربية في الإسلام».

ـ مطهري، مرتضى: «التعرف على العلوم الإنسانية».

ـ مطهري، مرتضى: «الفطرة».

ـ مطهري، مرتضى: «الفطرة من وجهة نظر القرآن والفلسفة».

ـ مظلومي، رجبعلي: «خطوة على طريق التربية الإسلامية»، مطبوعات «كوكب»، ١٩٧٩.

ـ مظلومي، رجبعلي: «التربية المفهومية»، مطبوعات «تربيت»، ١٩٩٦.

ـ منصور، محمود: «آراء بياجه حول مجال النمو النفسي عند الأطفال»، مطبوعات «ژرف»، ١٩٨٩.

ـ منصور، محمود: «علم النفس الوراثي»، مطبوعات «رز»، ١٩٩٨١.

ـ مورتي، كريشنو: «للشباب».

ـ ميلر، جرالد: «الارتباط الشفوي اللفظي».

ـ مينوتشين، سلفادور: «الأسرة والعلاج الأسري».

- نقيب زاده، عبد الحسين: نظرة إلى فلسفة التعليم والتربية، مطبوعات «ظهوري»، ١٩٩٥.

- هاشمي، مجتبى: «التربية والشخصية الإسلامية»، مطبوعات الحوزة العلمية بمدينة قم المقدسة، ١٩٩٣.

- هال، ورنون: «كبار علماء النفس».

- هوشيار، محمد باقر: «أسس التعليم والتربية»، المجلد ٢، جامعة طهران، ١٩٩٣.

- هيلجارد، بارو وجوردن، باور: «نظريات التعلم».

- يونغ، كارل غوستاف: «الذكريات، الأحلام والأفكار». (ترجمة)

- يونغ، كارل غوستاف: «علم النفس والتعليم والتربية».

المصادر الانجليزية

1- Bruner, J. The Proccess of Education p. Harvard, unniv. 1963.

2- Dewey, John. Moral principles in Education, 1923.

3- Peters, R.S. Ethics and Education, Ch. j, 1966.

مندرجات الكتاب